ATTI

DEL

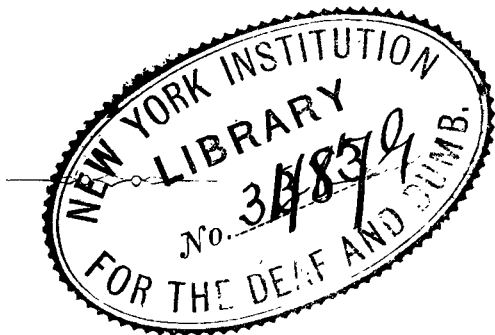
CONGRESSO INTERNAZIONALE

TENUTO IN MILANO

dal 6 all'11 di settembre 1880

PEL MIGLIORAMENTO DELLA SORTE

DEI

SORDOMUTI

ROMA

TIPOGRAFIA EREDI BOTTA

1881

INDICE

Pag

APPENDICE:

Errata-corrige.

Pag. 134 *linea* 31 - sanzionare, *leggi:* semplificare.
„ 135 „ 30 - all'Alto Consiglio generale, *leggi:* Consigli generali.
„ „ „ 31 - mostra...... benemerito e generoso, *leggi:* mostrano...... benemeriti e generosi.
„ 161 „ 24 - per applicazione, *leggi:* per spiegazione.
„ 188 „ 3 - fra le quali massime, *leggi:* fra le quali massima.

ALLA MEMORIA

DI

EMANUELE FILIBERTO AMEDEO

PRIMOGENITO DELL'INVITTO PRINCIPE TOMASO

STIPITE DELLA CASA SAVOJA-CARIGNANO

E PRIMO TRA I SORDOMUTI ITALIANI

ISTRUITO NELLA PAROLA

FIN DAL SECOLO XVII

UOMO DI VIVACISSIMO INGEGNO

PER VALORE E PER SENNO

DEGNO DELLA GLORIA DEGLI AVI

E DEI FIGLI CUI DOVEVA ITALIA

AFFIDARE SUE SORTI

QUESTI ATTI DEL CONGRESSO INTERNAZIONALE

PER ALLEVIARE UNA DELLE PIÙ GRANDI SVENTURE

RACCOLTO IN MILANO

AUSPICI E REGNANTI

UMBERTO E MARGHERITA DI SAVOJA

INTERPRETANDO LA VOLONTÀ DEI COLLEGHI

IL COMPILATORE CONSACRA

PREFAZIONE

Questi Atti furono compilati sulla relazione stenografica, sugli scritti lasciati o mandati dagli oratori, sugli appunti presi durante il Congresso e sui lavori che intorno ad esso vennero dipoi pubblicati. Ho la coscienza di aver fatto il dover mio in quanto a fedeltà, imparzialità e diligenza; ma, pur troppo, per le poche mie forze impari a tant'opera e distratte da molti altri non men gravi doveri, della scuola e miei particolari, e per la qualità del lavoro stesso, a me nuovo affatto e per difficoltà diverse non certo paragonabile a quello che si fa di proprio, sono nella necessità di implorare l'indulgenza dei lettori, e principalmente degli oratori che non trovassero talvolta il loro pensiero significato appuntino e con quella squisita forma di cui seppero essi rivestirlo, non avendo potuto fare con tutti quello che con parecchî, ai quali sottoposi la parte che loro apparteneva, affinché la correggessero e modificassero a lor talento. Per questo medesimo sentimento di rispetto ai pensieri altrui nelle traduzioni ho talvolta preferito, *fidus interpres*, l'integrità della frase originale alla eleganza e quasi quasi alla purezza della lingua in cui si traduceva, ovvero con noterelle e parentesi feci nota la differenza. Infine nell'Appendice le Memorie furono recate fedelmente quali ce l'ebbero lasciate gli autori di esse, fatta l'eccezione di cui parlo a suo luogo (p. 189); e per consenso avuto da chi lo poteva dare, si mantennero nella

lingua, italiana o francese, in cui furon presentate, traducendosi solo quelle scritte in altre lingue.

Le quali cose ho voluto dire per ispiegare la ragione e la condotta di questo lavoro, prevenendo, se mai, qualche objezione od osservazione, non già per iscusarmi delle mende che altri troverà certamente. Ma se costui, come gentile, sarà benigno col tener conto del buon volere, io m'avrò alla fatica, diligenza e pazienza durate da tanti mesi il compenso migliore dopo la sodisfazione di avere anch'io in qualche modo cooperato pel miglioramento della sorte dei nostri prediletti infelici.

Il Compilatore
P. Fornari.

PRELIMINARI

« Sapientia aperuit os mutorum. »
Sap. x, 20.

Dal 23 al 30 settembre del 1878 in Parigi, in occasione dell'Esposizione universale, si tenne un *Congresso internazionale pel miglioramento della sorte dei ciechi e dei sordomuti.* Alla 7ª seduta della IV Sezione, cui era affidata la parte che si riferiva ai sordomuti, l'Assemblea, dopo aver deciso che si terrebbe un Congresso internazionale pel bene dei sordomuti ogni tre anni, accettò la proposta dell'abate Balestra che il successivo Congresso internazionale fosse in Italia nell'anno 1880. La Commissione, o il Comitato che dir si voglia, formato per prepararlo, riuscì composto dei signori:

Presidente onorario. LEONE VAÏSSE, direttore onorario dell'Istituto nazionale dei sordomuti in Parigi.

Presidente. EUGENIO RIGAUT, consigliere municipale.

Vice-presidenti. EMILIO GROSSELIN, capo aggiunto al servizio di stenografia nella Camera dei Deputati.

L'abate LAMBERT, primo catechista nell'Istituto nazionale.

Segretarî. ERNESTO LA ROCHELLE, addetto alla Biblioteca nazionale.

GIACOMO HUGENTOBLER, direttore-fondatore dell'Istituto privato dei sordomuti in Lione.

Membri.

L'abate RIEFFEL, catechista nell'Istituto dei sordomuti a Saint Laurent-du-Pont.

L'abate BALESTRA, direttore dell'Istituto delle sordomute in Como.

Il dottor E. O. Borg, ex-direttore dei sordomuti e dei ciechi a Manilla presso Stockolma.

Il pastore Paolo Bouvier, direttore dell'Istituto dei sordomuti protestanti a Saint-Hippolyte-du-Fort.

Il padre Dieudonné, maestro nell'Istituto dei sordomuti a Poitiers.

Il padre Andronien, direttore della classe dei sordomuti nella Scuola elementare di via De la Roquette.

M. Magnat, direttore della scuola privata *Jacob-Rodrigues Pereire* in Parigi.

Prima si era designata la città di Como a sede del futuro Congresso internazionale; ma più tardi, per varie ragioni, si scelse invece Milano: la quale offriva, fra gli altri vantaggi, quello di avere due importanti Istituti: l'uno, il Regio, come vera istituzione nazionale dipendente dallo Stato, e l'altro, quello dei sordomuti poveri di campagna, della provincia e diocesi di Milano, quale istituzione pia di privata fondazione fra le maggiori, e senza dubbio prima nel suo genere, porgevano ai Congregati il modo di studiare praticamente le gravi questioni che si dovevano discutere e risolvere nel Congresso.

Scelta Milano a sede del Congresso, e determinato il tempo per la convocazione, dal 6 all'11 di settembre del 1880, il Comitato di Parigi provvide per un Comitato ordinatore residente in Milano; e questo venne costituito nei capi dei due Istituti della città, ai quali si aggiunsero poi altri, cosicché risultò composto come segue:

Dottor Augusto Zucchi, ff. di presidente (ora presidente) del Consiglio direttivo del regio Istituto nazionale dei sordomuti;

Dottor Innocenzo Pini, presidente della Commissione per l'educazione dei sordomuti poveri di campagna;

Dottor Giulio Bianchi, membro del Consiglio direttivo del regio Istituto;

Dottor Giuseppe Sapolini, id. id.;

Signor Giovanni Stefano Orelli, membro della Commissione per l'educazione dei sordomuti poveri;

Signor Carlo Marietti, id. id.;

Sacerdote Eliseo Ghislandi, direttore del regio Istituto;

Sacerdote Giulio Tarra, rettore dell'Istituto dei sordomuti poveri, segretario del Comitato.

Nel gennajo il Comitato di Parigi diramò un invito agli Istitutori, alle Istitutrici ed agli Amici dei sordomuti. Quindi cominciò il còmpito del Comitato di Milano.

Provvedendo prima alla parte materiale, il Comitato si rivolse alle Autorità, civica, provinciale e ministeriale per averne assistenza ed ajuto; e le dette Autorità corrisposero largamente alle domande fatte loro.

1° Dal Municipio di Milano ottenne il Comitato che le sedute del Congresso si tenessero nella maggiore sala del regio Istituto tecnico di Santa Marta, la quale fu a spese municipali ordinata ed addobbata degnamente. Inoltre il Municipio concesse altre sale nel luogo stesso per uso di una piccola esposizione di libri e strumenti per l'istruzione dei sordomuti, per le riunioni libere e per l'ufficio di presidenza e segretariato; e provvide al servizio, alla illuminazione, agli stampati di preparazione pel Congresso ed al necessario per lo scrivere, oltre la gentile cooperazione a facilitare gli occorrenti da parte degli Ufficiali del Municipio stesso, e nominatamente del signor segretario Carlo Nava.

2° Il Consiglio provinciale di Milano assegnò al Comitato la somma di lire 1000 (mille); ed anche

3° Il regio Ministero della pubblica Istruzione con eccezionale privilegio dispose pel sussidio di lire 2000 (due mila).

4° Il Consiglio direttivo delle ferrate accordò la riduzione del 30 per cento a favore dei Membri del Congresso pel viaggio di venuta e di ritorno.

Il Comitato di Milano pensando di quale importanza sarebbe un lavoro statistico sui sordomuti in Italia, sul numero di essi, sul ragguaglio degli istruiti coi derelitti, sugli istituti, sui metodi di istruzione, sull'ordinamento amministrativo e disciplinare di quelli, ecc. deliberò di rivolgere una serie di quesiti a tutti gli uffici direttivi degli Istituti italiani, e ciò fece col cortese concorso del direttore della statistica generale del Regno (Docum. *A*, p. 12). Trentacinque Istituti inviarono i loro lavori alla Direzione di statistica, dove, per opera del dottor ENRICO RASERI, segretario della Giunta centrale di statistica, se ne compilò la importante relazione che ha per titolo: *Gli istituti e le scuole dei sordomuti in Italia* (Roma, tip. Elzev. nel Ministero delle finanze, 1880), e che, stampata a spese dello Stato, venne distribuita a tutti i Membri del Congresso. Questo lodevolissimo lavoro giovò molto a predisporre gli animi dei Congressisti, perocché da esso risulta come il metodo della parola prevalga negli Istituti italiani e si riconosca anche in quelli dove, pur troppo, per la scarsezza di mezzi, non si potè finora mettere in pratica totalmente.

Dipoi e per tener alto il patrio decoro dinanzi a tanti educatori ed insigni personaggi che sarebbero accorsi di là dei monti e dei mari, e per il bisogno speciale e gravissimo che era di vedere ed esaminare i pratici risultati dell'insegnamento orale ai sordomuti, acciocché i Congressisti si formassero di esso un concetto giusto, ed infine per acconsentire ad un desiderio ripetuto dai Membri del Comitato di Parigi e da altri spettabili stranieri: il Comitato ordinatore di Milano predispose che i due Istituti della città volessero porgere modo di studiare i detti risultati, e i metodi di insegna-

mento. Epperò per opera delle direzioni dei due Istituti e del Corpo insegnante fu disposto per un saggio pubblico degli studî, dato dagli alunni e dalle alunne dei due luoghi, siccome si dirà più innanzi, e che gl'Istituti rimanessero aperti tutti i giorni con libera entrata a' Congressisti che volessero nelle classi e fuori, in relazione coi maestri e testa testa cogli scolari, esaminare più da vicino e praticamente la questione.

D'altra parte cooperò allo stesso scopo il regio Istituto col pubblicare una *Relazione* degli anni scolastici 1878-1880, e l'Istituto dei sordomuti poveri di campagna colla pubblicazione del suo *Rendiconto* 1879-80, per tacere di altre pubblicazioni o d'altri Istituti o private, d'Italia e fuori.

Intanto il Comitato d'organizzazione di Parigi preparava il *Programma* delle tesi da trattarsi; alla compilazione del quale non prese parte il Comitato ordinatore di Milano. L'ordine del programma era: 1° edifizî scolastici e materiale; 2° istruzione; 3° metodi; 4° questioni speciali. Ma quest'ordine siccome vedremo, nella prima seduta fu necessario invertire per dare la preferenza di trattazione alle tesi più importanti, anzi importantissime, essendoché da esse, ossia dal modo di loro soluzione così o così, dipendeva quello di altre, ed erano per sé stesse, per la natura cioè dell'argomento, gravissime, siccome sono quelle per l'appunto che si comprendono nei primi numeri del capo *I Metodi* (Docum. *E*, p. 24).

Lo stesso Comitato organizzatore diresse una lettera d'invito al Congresso, colla data 10 *luglio* 1880, a tutti gli educatori dei sordomuti di ogni nazione di qua e di là dell'Atlantico; e da questa lettera appare qualche cambiamento nella composizione del Comitato stesso (Docum. *C*, p. 21).

Anche il Comitato ordinatore diresse lettere di invito ad egregi personaggi, associazioni, ecc. Di più provvide pel servizio stenografico e per la pubblicazione del *Regolamento* interno del Congresso (Documento *F*, p. 32).

Dal Comitato di Parigi (Documento *B*, p. 16) s'era scelta la francese come lingua ufficiale del Congresso, ma per ragioni di cortesia ospitale fu poi concordato fra i due Comitati che fosse invece l'italiano: il che non impedì che ognuno parlasse la lingua propria o quella più gli talentasse e che si raggiungesse lo scopo di farsi intendere da tutti in tutto, e ciò mercé la gentile cooperazione del signor Vaïsse, come traduttore interprete per l'inglese, del signor Hugentobler pel tedesco e del signor Guérin per l'italiano ai Francesi.

Il Ministro della pubblica Istruzione del Regno d'Italia, il Ministro dell'Interno della Repubblica francese, il Ministro dell'Istruzione pubblica della stessa Repubblica e parecchie Associazioni vollero farsi rappresentare nelle seguenti persone:

Dottore A. Zucchi, rappresentante di Sua Eccellenza il Ministro della pubblica Istruzione in Italia;

M. A. Franck, delegato speciale del Ministero dell'Interno in Francia e capo di una Commissione governativa, di cui è parola nella seduta pomeridiana del giorno 7;

M. A. Houdin, incaricato di una missione scientifica dal Ministero della pubblica Istruzione in Francia;

Dottore G. Sapolini e dottore Gaetano Strambio, rappresentanti della Società italiana d'Igiene;

Dottore A. Zucchi ed abate G. Tarra, rappresentanti dell'Associazione pedagogica di Milano.

Tutto così disposto dai due Comitati di Parigi e di Milano, colla cooperazione del Governo, della Provincia e principalmente del Municipio, che presso i sette Congressi contemporaneamente tenuti in Milano seppe giustificare la fama di ospitale che meritamente gode la città nostra, coi primi di settembre cominciò l'arrivo dei nostri Colleghi, che le centinaja, le migliaja di miglia di là delle Alpi e dell'Atlantico avevano fatte, mossi dalla carità verso quei sordomuti, di cui la civiltà antica non si diè mai pensiero e che l'antica filosofia pose in dubbio se fossero da contare fra gli uomini. Più che dugento eran questi Operaj della carità che convenivano in Milano con un solo desiderio nell'animo, una sola domanda sulle labbra: *s'ha a dare la parola al sordomuto?* Questa domanda l'un l'altro si rivolgeva pur colla propria presenza, e coi saluti e colle strette di mano già si precorreva l'evento, come chi rispondesse: *Fratello, se fosse vero!*

L'onore di preludere al Congresso toccò all'Istituto dei sordomuti poveri di campagna, dove il dì 4, sabato, fu dato dinanzi ai signori Congressisti ed alle Autorità governative, provinciali e cittadine un saggio degli studî dei sordomuti in esso istruiti colla parola. Un altro saggio venne dato il giorno successivo, 5, nel regio Istituto nazionale (1).

Per confessione dei Congressisti, queste due prove di fatto predisposero alle discussioni e soluzioni dei problemi proposti. Inoltre la sera del dì 9, nel regio Istituto, le allieve sordomute e gli allievi sordomuti rappresentarono due commediole, per dimostrare di quale e quanta efficacia sia psicologicamente e socievolmente anche pel sordomuto la parola: e l'esito coronò le speranze. Infine, il 12, dopo il Congresso, le allieve sordomute

---

(1) Pare che ora per consenso del regio Ministero della pubblica Istruzione abbia ad assumere il titolo di *Emanuele Filiberto di Carignano*, in memoria del capo stipite della regnante Casa Savoja-Carignano, il quale fu il primo sordomuto italiano che fosse istruito nella parola.

povere di campagna diedero anch'esse saggio dei loro studî, il quale fu all'opera suggello.

E gioverà, se non mi inganno, riportare nei documenti (*D*, p. 24) i programmi dei detti saggi, che furono parte non dico principale, ma certo necessaria, del Congresso.

Dopo il saggio scolastico fu quello di ginnastica, ed a compimento erano esposti i lavori fatti dagli allievi durante l'anno, cioè i loro libri di scuola, i quaderni di calligrafia, i lavori di disegno, acquerello, plastica, intaglio, ecc.; e per le allieve quelle di cucito e ricamo.

Si vuol notare che nel regio Istituto dovendosi produrre nello stesso giorno gli allievi e le allieve, si dovette fare una scelta fra gli esercizî fatti durante l'anno: epperò i programmi degli allievi e delle allieve appajono alquanto diversi, perché si volle che si compissero a vicenda (1). Inoltre se il programma parziale della classe antecedente non si rannoda alla seguente, è da notarsi che ogni classe essendo di due anni ed essendo questo solo il primo di istruzione, avviene che fra una classe e l'altra è sempre la lacuna di un anno. Così, per esempio, gli alunni della I^a^ classe sono del 1° anno di insegnamento, quei della II^a^ sono del 3°, quei della III^a^ del 5° e quei della IV^a^ del 7°. Invece poi del Dialogo si rappresentarono, a viva voce, come ho detto, le due commediole, precedute da un prologo in versi martelliani recitati da un sordomuto per salutare i signori Congressisti. In quella per le femine, divisa in quattro quadri o brev atti, vi ebbero la parte principale quattro allieve e la secondaria moltissime di ogni classe; nell'altra pei maschî, composta di quattro atti, erano attori principali dieci alunni e secondarî molti altri di ogni classe. La prima commediola era di genere grave e patetico, come conviensi a donne; l'altra era amena ed umoristica (ma sempre educativa), per mostrare quanto la parola allieti e sollevi anche l'animo del sordomuto che può pure sentire le finezze e le arguzie della lingua parlata e intendere i variabilissimi aspetti della vita sociale. Inoltre la rapidità del leggersi sulle labbra, la non mai interrotta o sbagliata interlocuzione, la perfetta consonanza delle parole coll'azione e, fino a un certo punto, la modulazione variata della voce in armonia colle parole, colle frasi, mostrarono che, anche pel sordomuto istruito, parola e pensiero formano un tutto inseparabile: il che è scopo supremo dell'insegnamento orale.

Né credo, a compimento di questi preliminari storici, d'aver a lasciare senza una parola la modesta, ma commovente cerimonia che si fece il dì 5

(1) Per la ragione contraria le sordomute povere essendo sotto la stessa direzione didattica, che i sordomuti poveri, hanno un programma identico, che però tralascio per evitare delle ripetizioni.

nel regio Istituto prima di principiare il saggio, cioè l'inaugurazione di una lapide nel luogo all'ultimo e rimpianto Presidente di quel Consiglio direttivo, i cui meriti sono riassunti nell'iscrizione:

ALESSANDRO PORRO

PATRIZIO MILANESE SENATORE DEL REGNO
PER FORZA DI MENTE E RIGIDA PROBITÀ
RIVERITO E CHIAMATO AD ALTI UFFICI PUBBLICI
FU PER ANNI X PRESIDENTE DI QUESTO CONVITTO
E DEDICANDOVI CON LA SOLERZIA AMMINISTRATIVA
L'AMORE DI UN PADRE
LO INFORMÒ A NUOVE E SAGGE DISCIPLINE
VI ATTUÒ LA SCUOLA PEI MAESTRI DEI NON UDENTI
E SEGNATO IL DIVERSO INDIRIZZO DELLA ISTRUZIONE
PEI SORDOMUTI CIVILI E PER QUELLI DI UMILE STATO
OTTENNE CHE I BENEFICÎ ELARGITI DAL GOVERNO ALL'ISTITUTO
SI ALLARGASSERO DALLE PROVINCE LOMBARDE E VENETE
A TUTTA ITALIA

EDUCATORI ED ALLIEVI
SERBATE IN CUORE IL VENERATO DI LUI NOME

NATO IL XXVI APRILE MDCCCXIV MORÌ IL VII AGOSTO MDCCCLXXIX.

DOCUMENTI

A

Circolare del Comitato locale incaricato di ricevere il 2° Congresso internazionale dei Maestri dei sordomuti in Milano.

Milano, li 10 aprile 1880.

Egregio signor Direttore,

Già dal Comitato centrale, rèsidente in Parigi, incaricato di riunire il secondo Congresso internazionale dei maestri dei sordomuti, che si terrà in Milano dal 6 all'11 del prossimo futuro settembre, sarà giunta a V. S. una lettera d'invito, col relativo programma, dalla quale risulta altresì la nomina di un Comitato locale, residente in Milano presso il regio Istituto dei sordomuti, allo scopo di disporre quanto si riferisce al Congresso medesimo.

Questo Comitato locale, costituito nelle persone qui sottoscritte, sente il dovere di aggiungere a lei, onorevole signore, e a tutti i maestri di codesto Istituto un particolare invito, un caldo appello, perché vogliano onorare di loro presenza il fraterno scientifico convegno e rappresentare col maggior possibile concorso il progresso in cui si trovano nella nostra Patria le istituzioni pei sordomuti e gli studî sul metodo migliore per la loro istruzione.

All'intento di meglio mostrare in tale solenne occasione ai nostri illustri Confratelli stranieri lo stato delle scuole italiane pei sordomuti, il Comitato locale trasmise alla Direzione della statistica generale del Regno una serie di domande, con preghiera di diramarle agli egregi direttori dei nostri Istituti nazionali.

Le risposte che si otterranno da essi, raccolte in un volume, verranno a presentare altrettante succinte monografie delle nostre Istituzioni.

Si interessa quindi vivamente la S. V. a voler trasmettere colla massima sollecitudine alla stessa Direzione della statistica generale, presso il Ministero di agricoltura e commercio, le risposte brevi e complete che sono richieste, perché si possa in tempo stamparle, per farne dono agli onorevoli Convenuti, italiani e stranieri.

Il Comitato poi si riserva di farle pervenire a suo tempo, per quegli educatori ed istruttori addetti a codesto Istituto che vorranno intervenire al Congresso, le pagelle nominative, le quali dovranno loro procurare quelle agevolezze che, speriamo, verranno concesse ai Membri effettivi del medesimo dalle Direzioni delle ferrovie e dalla nostra Rappresentanza municipale.

Voglia pertanto la S. V. compiacersi di far conoscere quanto prima allo scrivente Comitato *i nomi delle persone di codesto Istituto che intendono prender parte al Congresso, colla indicazione dell'ufficio che coprono.*

Nell'attesa di un pregiato riscontro, il Comitato locale presenta a lei, onorevole signore, e a tutti i maestri di codesto Istituto, l'attestazione della propria stima e del profondo ossequio.

Il Comitato locale: Dott. Augusto Zucchi, ff. di presidente del Consiglio direttivo del regio Istituto dei sordomuti di Milano, presidente del Comitato — Dott. Innocenzo Pini, presidente della Commissione per l'educazione dei sordomuti poveri di campagna della provincia di Milano — Dottor Giulio Bianchi, membro del Consiglio direttivo del regio Istituto dei sordomuti di Milano — Dottore fisico Giuseppe Sapolini, id. — Gio. Stefano Orelli, membro della Commissione per l'educazione dei sordomuti poveri di campagna della provincia di Milano — Carlo Marietti, id. — Sacerdote Eliseo Ghislandi, direttore del regio Istituto dei sordomuti di Milano — Sacerdote Giulio Tarra, direttore dell'Istituto dei sordomuti poveri di campagna della provincia di Milano, segretario del Comitato.

Quesiti. (1)

1. In quale anno e per opera di chi fu fondato l'Istituto.
2. Se fu eretto in Opera pia con statuto approvato, e in qual anno.
3. Se è governativo, provinciale, comunale o privato, e come ne sia costituita la Rappresentanza amministrativa.
4. Se vi sono posti gratuiti, e quanti; se vi sono posti semi-gratuiti, e quanti; quanti sono i posti a pagamento.
5. Numero degli allievi e delle allieve nell'andante anno 1880: quanti

(1) È desiderabile che tutte le notizie richieste e specialmente quelle ai numeri 13 e 14 vengano esposte con qualche larghezza, sicché dal loro assieme risulti un concetto compiuto dell'Istituzione.

di essi sieno di condizione civile e quanti no, distinguendoli per sesso; quanti interni e quanti esterni.

6. Classificazione degli allievi e delle allieve esistenti nell'Istituto secondo la provincia di nascita (e se questa non si conosce, secondo la provincia dell'attuale domicilio dei parenti).

7. Condizioni di ammessione nell'Istituto.

8. Durata dell'istruzione compiuta.

9. Numero delle classi in cui si dividono allievi ed allieve.

10. Quanti sono gli allievi o le allieve per ciascuna classe.

11. Direttore e incaricati alla disciplina.

12. Numero dei maestri di studio e loro assistenti.

13. Mezzo di comunicazione e metodo seguìto nell'insegnamento della lingua nazionale e delle altre materie.

14. Di quali arredi e sussidî servesi per l'insegnamento; libri adottati.

15. Materie d'insegnamento.

16. Ore di scuola e di studio.

17. Quando principia e quando finisce l'anno scolastico.

18. Arti e numero dei rispettivi insegnanti.

19. Mestieri e numero dei rispettivi insegnanti — se con officine interne od esterne.

20. Ore dedicate al lavoro.

21. Prodotti ottenuti dal lavoro dei sordomuti nell'Istituto.

22. Assegni e guadagni degli allievi o delle allieve nell'Istituto.

23. Esami.

24. Vacanze.

25. Malattie più frequenti.

26. Come è provveduto il servizio sanitario.

27. Cure igieniche.

28. Se vi è patronato pei sordomuti dopo la istruzione — Forma della assistenza ai medesimi.

29. Numero degli allievi o delle allieve usciti dall'Istituto dalla data della sua fondazione.

30. Quanti ne sono usciti nell'ultimo quinquennio.

31. A quale professione si sono dedicati.

32. Della riescita degli allievi, restituiti alle famiglie.

33. Quanti degli allievi presenti nell'Istituto sono sordomuti dalla nascita, e quanti divennero sordomuti dopo, e in seguito a quale malattia o a quale particolare accidente.

34. Se vi è tra gli allievi presenti nell'Istituto alcuno che sia figlio di padre sordomuto o di madre sordomuta. — Quanti abbiano fratelli o sorelle prive di udito.

35. Quanti degli allievi presenti nell'Istituto sienò figli di genitori cugini o altrimenti parenti fra di loro.

36. Degli allievi maschî usciti dall'Istituto, quanti passarono a nozze con udenti, e quanti con sordomute nell'ultimo quinquennio.

37. Delle allieve, quante passarono a nozze con udenti, e quante con sordomuti, nell'ultimo quinquennio.

B

Invitation au Congrès international de 1880 pour l'amélioration du sort des sourds-muets.

AUX INSTITUTEURS, INSTITUTRICES ET AMIS DES SOURDS-MUETS!

Nous avons l'honneur de vous informer que le Comité d'organisation nommé en 1878, par le Congrès international de Paris, à l'effet de préparer la réunion, en 1880, d'un nouveau Congrès international pour l'amélioration du sort des sourds-muets, s'est réuni le 30 octobre dernier. Après avoir pris connaissance de l'opinion exprimée par ceux de ses membres domiciliés hors de Paris et après en avoir mûrement délibéré, le Comité a décidé que le Congrès en projet se tiendrait, non a Côme, ainsi qu'il avait été proposé dans la réunion du 19 mars, mais à Milan.

Cette décision, qui ne déplace pas en réalité le centre d'action du Congrès, a été déterminée par deux considérations :

1° C'est à Milan que viennent aboutir les diverses lignes de chemin de fer qui mettent en communication le nord de l'Italie avec les pays voisins;

2° La capitale de la Lombardie, outre qu'elle possède deux importantes Institutions de sourds-muets, a l'avantage d'occuper une situation centrale à l'égard d'autres villes où se trouvent des établissements du même genre, qu'on pourra ainsi facilement visiter. En effet, dans un rayon de quelques myriamètres, à Côme, à Bergame, à Lodi, à Créma, à Pavie, existent des institutions de sourds-muets ou de sourdes-muettes.

En ce qui concerne l'époque et la durée du Congrès, rien de ce qui avait été précédemment annoncé n'est changé. La session s'ouvrira donc le lundi 6 septembre pour se clorre le samedi 11.

Le Congrès de 1880 tiendra deux séances par jour, commençant : l'une, à neuf heures du matin, l'autre, à deux heures de l'après-midi.

Sur l'invitation du Comité d'organisation, les honorables présidents des Conseils d'administration des deux institutions de Milan ont bien voulu se réunir aux deux directeurs de ces établissements pour constituer un *Comité local* dont l'action a déjà assuré au Congrès, pour la tenue de ses séances, les conditions les plus flatteuses qu'il pût désirer.

Nos réunions, en vertu d'une délibération de l'Institut royal Lombard des sciences et des lettres, présidé par l'éminent comte Carlo Belgiojoso, se tien-

dront dans la salle même des séances ordinaires de la savante Compagnie, au palais Brera (1).

M. le comte Belgiojoso voudra bien occuper le fauteuil et ouvrir la première séance du lundi 6, dans laquelle le Congrès aura à nommer son bureau définitif.

Bien que l'emploi de la langue française dans les séances générales du Congrès international de Milan, ait été admis en principe, ainsi que l'a rappelé la circulaire du 24 avril 1879, il est bien entendu qu'on pourra présenter des observations orales en langues étrangères. Le Congrès, en composant son bureau, aura soin d'y assurer des interprètes aux principales langues parlées par les membres de la réunion.

Il nous reste à prévenir nos futurs collègues que, grâce aux mesures dont a bien voulu se charger le Comité local, les membres du Congrès sont assurés de trouver à Milan des conditions matérielles de séjour à la fois convenables et peu dispendieuses.

Le bureau de la Commission d'organisation se proposant de faire les démarches nécessaires auprès des compagnies de chemin de fer afin d'obtenir une réduction de prix, invite les personnes qui sont dans l'intention de prendre part aux travaux du Congrès de Milan, de s'inscrire au plus tôt possible, soit auprès du Comité d'organisation, à Paris, soit auprès du Comité local, à Milan.

Le Secrétaire — *Le Président de la Commission d'organisation*
E. La Rochelle. — E. Rigaut.

Les membres effectifs : MM. L. Vaïsse, *président honoraire*, l'abbé Lambert, *vice-président*, E. Grosselin, *id.*, E. La Rochelle, *secrétaire*, J. Hugentobler, *id.*, l'abbé Balestra (de Côme), le docteur Borg (de Stockholm), le frère Andronien (de Paris), le frère Dieudonné (de Poitiers), Magnat, A[te] Houdin.

Les membres honoraires : MM. Isaac Pereire, Eugène Pereire.

Comité local :

M. le docteur Augusto Zucchi, vice-président du Conseil-directeur de l'Institution royale des sourds-muets, à Milan.

---

(1) Così erasi disposto in principio: ma poi il signor conte Belgiojoso rifiutò l'offertogli onore; e si trovò più adatto per sede del Congresso l'Istituto di Santa Marta, siccome più prossimo assai ai due Istituti dei sordomuti. Altra circolare con diverse modificazioni fu diramata il 10 luglio, e si dà a pagina 21, *C.*

Il Compilatore

M. le chevalier INNOCENZO PINI, président de la Commission pour l'éducation des sourds-muets pauvres de la province de Milan.

M. l'abbé ELISEO GHISLANDI, directeur de l'Institution royale des sourds-muets à Milan.

M. l'abbé GIULIO TARRA, directeur de l'Institution des sourds-muets pauvres de la province de Milan.

Paris, janvier 1880.

Honoré et cher collègue,

Nous avons l'honneur de vous informer, d'une part, que la Commission d'études, nommée par le Congrès international de Paris en 1878 et composée de :

MM. LÉON VAÏSSE,
Le docteur HUGUET,
MAGNAT,
A. HOUDIN,

MM. L'abbé LAMBERT,
L'abbé RIEFFEL,
Le frère ANDRONIEN,
Le frère DIEUDONNÉ,

a constitué son bureau de la manière suivante :

M. LÉON VAÏSSE, *président,*
M. MAGNAT, *secrétaire-rapporteur ;*

et, d'autre part, que M. Léon Vaïsse, après avoir recueilli un grand nombre de questions pour former le programme du Congrès de Milan, les a réunies en une sorte de circulaire qu'il a adressée à tous les membres de la Commission d'études, ainsi qu'à nos éminents confrères de Milan, avec prière d'en éliminer celles dont l'intérêt immediat pourrait être contesté.

Les réponses ne se sont pas fait attendre. C'est après un sérieux examen des travaux de tous nos collègues, que la Commission a arrêté le programme des questions qu'elle propose aux délibérations du Congrès.

Nous vous en adressons ci-après un exemplaire.

Permettez-nous, cher collègue, de faire un pressant appel à votre dévouement. Nous serions heureux de vous voir partager nos travaux et d'échanger avec vous des procédés de confraternité. Les questions que nous avons l'honneur de vous soumettre, comme à un juge compétent, réclament votre activité immédiate. Toutes les intelligences, tous les dévouements et tous les talents ne sont pas de trop pour assurer la réussite du Congrès international de Milan. Nous osons donc espérer, honoré et cher collègue, que vous voudrez bien apporter votre concours éclairé et bienveillant à la réalisation d'une œuvre que, tous, nous désirons soutenir, développer, afin qu'elle ré-

pande ses heureux fruits sur les travaux des membres du corps enseignant tout entier et sur leurs élèves.

La Commission d'études, désireuse d'assurer pleinement le succès du futur Congrès, et certaine de votre approbation, a cru devoir s'adjoindre les honorables correspondants dont les noms suivent :

1° Le révérend père Tommaso Pendola, directeur de l'Institution royale des sourds-muets, à Sienne, éditeur de la publication périodique : *Dell'educazione dei sordomuti in Italia.*

2° M. Pedro Cabello y Madurga, directeur du Collège royal des sourds-muets, à Madrid.

3° M. Venus, directeur de l'Institution impériale des sourds-muets à Vienne (Autriche).

4° M. Deutsch, directeur de l'Institution israëlite des sourds-muets, à Vienne.

5° M. Schibel, directeur de l'Institution des sourds-muets et d'aveugles à Zurich (Suisse).

6° M. le docteur Ludwig Matthias, directeur honoraire de l'Institution de Friedberg, éditeur de l'*Organ der Taubstummen-und-Blinden-Anstalten*, Hesse-Darmstadt.

7° M. Rœssler, directeur de l'Institution des sourds-muets, à Hildesheim (Hanovre-Allemagne).

8° M. Hirsch, directeur de l'Institution des sourds-muets, à Rotterdam (Hollande).

9° M. le docteur David Buxton, secrétaire de la *Society for training teachers of the deaf*, à Londres.

10° M. Edward-M. Gallaudet, président du collège national des sourds-muets à Washington (Etats-Unis).

11° M. Edward-A. Fay, éditeur de *American annals of the deaf and dumb*, à Washington.

12° M. Isaac-Lewis Peet, directeur de l'institution des sourds-muets de New-York.

L'activité communicative de ces correspondants assure à notre réunion de nombreux et utiles représentants de leurs pays respectifs.

Bien que l'emploi de la langue française soit admis dans les séances générales du Congrès de Milan, les adhérents de ce Congrès peuvent adresser au Comité d'études des mémoires écrits dans leur langue nationale.

Pour répondre à un vœu exprimé par plusieurs de nos confrères de l'étranger, la Commission d'études de Paris, qui, à cet effet, élit domicile à l'école Jacob-Rodrigues Pereire, avenue de Villiers, 94, accepte la mission de préparer des analyses en français des mémoires rédigés en langues étrangères.

Dès les premiers jours d'août 1880, la Commission d'études, devant adresser un exemplaire de ses travaux aux membres du prochain Congrès, il est indispensable qu'elle reçoive les mémoires, au plus tard, le premier mai 1880.

Les mémoires seront adressés au président M. Léon Vaïsse, rue Gay-Lussac, 49, à Paris. La suscription devra porter les mots: " Papiers d'affaires, afin d'éviter un port très élevé.

Veuillez agréer, honoré et cher collègue, l'expression de nos sentiments les plus distingués.

Le secrétaire: Magnat.

Le président de la Commission d'études: L. Vaïsse.

Les membres: MM. Le frère Andronien - Le frère Dieudonné - Houdin - Le docteur Huguet - L'abbé Lambert - L'abbé Rieffel (1).

---

(1) Qualche cambiamento si fece poi nel Comitato. V. documento *C.*

Il Compilatore.

C

Circulaire du Comité d'organisation du Congrès international pour l'amélioration du sort des sourds-muets.

Paris, le 10 juillet 1880.

AUX INSTITUTEURS, INSTITUTRICES ET AMIS DES SOURDS-MUETS.

Mesdames et Messieurs,

Appelé, en replacement de M. Eugène Rigaut, démissionaire, à la présidence du Comité d'organisation du Congrès international de 1880, je m'empresse de porter à votre connaissance les informations qui nous ont été transmises par le Comité local de Milan sur les dispositions prises, tant par lui que sous son inspiration, dans l'intérêt de nos travaux.

Pour composer la délégation de Milan, le Comité d'organisation n'avait pu désigner directement que les hommes éminents préposés aux deux institutions de cette ville : M. l'abbé Élisée Ghislandi, directeur de l'Institution royale, et M. l'abbé Jules Tarra, directeur de l'institution des sourds-muets pauvres de la province, avec les honorables présidents des Conseils d'administration de ces deux établissements, MM. les docteurs Auguste Zucchi et Innocent Pini.

Après s'être donné pour président M. le docteur Zucchi et pour secrétaire M. l'abbé Tarra, le Comité local s'est complété en s'adjoignant, en vue d'accroître ses moyens d'action, MM. les docteurs Jules Bianchi, et Joseph Sapolini, membres du Conseil de l'Institution royale, et MM. Etienne Orelli et Charles Marietti, du Conseil de l'Institution des sourd- muets pauvres.

Je suis heureux de pouvoir vous annoncer que le Congrès est assuré de l'intérêt de M. le Ministre de l'instruction publique d'Italie.

Les dimensions de la salle d'abord mise à notre disposition dan le palais Brera ayant été, par le Comité local, jugées insuffisantes, la Junte municipale de Milan l'a remplacée par une fort belle salle de l'institut technique Sainte-Marthe; elle l'a fait disposer comme il est nécessaire pour la tenue d'un Congrès et prend à sa charge les dépenses du service.

Un subside a été accordé par le Conseil provincial dans les termes les plus flatteurs pour le Comité et pour le Congrès.

Les frais de sténographie et d'impression sont couverts.

M. le Ministre de l'agriculture et du commerce d'Italie, grâce à l'intervention empressée du Directeur de la statistique générale du royaume, M. Bodio, s'est chargé de transmettre aux prefets des provinces une circulaire contenant un chaleureux appel à nos confrères italiens pour les faire venir au Congrès en aussi grand nombre que possible.

Avec la circulaire, il a été envoyé une feuille de questions relatives à la constitution et à la situation actuelle des institutions d'Italie. Les réponses fourniront les éléments de monographies complètes et exactes de ces établissements, monographies qui seront imprimées aux frais de l'administration pour être offertes aux membres du Congrès.

Il leur sera pareillement offert par la municipalité un plan de la ville de Milan, avec l'indication des objets devant arrêter leur attention dans la capitale de la Lombardie.

Quant à l'exposition projetée du matériel d'enseignement des sourds-muets, le Comité local a été d'avis, qu'il serait trop tard pour la bien organiser. Il croit qu'il suffit que l'instituteur apporte, cette année, les publications qu'il a faites. Elles seront placées dans une salle voisine de celle des séances et mises à la disposition des congressistes. L'exposition en règle et complète serait ajournée au Congrès international suivant.

La session délibérative devant toujours s'ouvrir le lundi 6 septembre, pour se clore le samedi 11, des examens des élèves des deux institutions de Milan auront lieu devant les membres du Congrès, les deux jours qui précéderont et les deux jours qui suivront, c'est-à-dire le samedi 4 septembre, pour les garçons de l'Institution libre, le dimanche 5, pour les garçons et les filles de l'Institution royale, le dimanche 12 et le lundi 13, pour les jeunes filles de l'Institution libre.

Les deux Institutions seront ouvertes aux membre du Congrès, tous les jours, à une heure qui sera déterminée. Le personnel enseignant s'y trouvera tout entier pour recevoir les visiteurs. On fera venir en outre un certain nombre d'anciens élèves formés à la parole, pour que les congressistes puissent juger de leur état actuel au point de vue de l'instruction, de l'éducation et de la situation sociale.

Les hôtels recommandés sont l'hôtel *Pozzo*, l'hôtel *San Michele*, celui *della Passerella* (fréquenté plus particulièrement par les ecclésiastiques), et celui *dell'Agnello*, maisons toutes convenables et de prix modérés.

Le Comité local de Milan a obtenu des directeurs de chemins de fer italiens des réductions de prix pour les membres du Congrès, et, en ce moment, il fait imprimer les cartes personnelles qui, avec le *visa* du président, donneront droit au retour gratuit sur les lignes d'Italie, jusqu'à la frontière. Je fais, de mon côté, auprès des Compagnies de chemins de fer français, les démarches nécessaires pour obtenir d'elles la même faveur;

mais les billets à prix reduit étant nominatifs et devant être préparés à l'avance, je vous serai fort obligé, si vous désirez en profiter, de vouloir bien, le plus tôt possible et, dans tous les cas, avant le 15 août au plus tard, adresser au Secrétaire du Comité d'organisation, M. Ernest La Rochelle, l'indication exacte de vos noms, qualités et adresse, afin que je puisse vous faire parvenir à temps les billets demandés.

L'intérêt de l'œuvre exigeant que le Congrès réunisse le plus de membres possible, si quelques personnes désireuses de se rendre à Milan pour prendre part à nos travaux, étaient arrêtées par des obstacles qui pussent être levés, elles sont invitées à s'adresser à M. le Secrétaire, qui provoquera l'avis du bureau du Comité sur la suite à donner.

Je n'ai pas besoin d'ajouter que M. Vaïsse, notre Président honoraire toujours dévoué, reste l'organe du Comité auprès de nos collègues du futur Congrès, tant en France qu'à l'etranger, pour ce que nous pouvons appeler la partie professionnelle et technique de la correspondance.

Permettez-moi, en terminant, de recommander encore à vos plus sérieuses méditations les questions portées au programme du Congrès, et d'exprimer l'espoir que vous voudrez bien, à Milan, prendre une part active à l'élucidation et à la solution de ces questions.

Veuillez agréer, mesdames et messieurs, l'assurance de mes sentiments les plus dévoués.

Le Président du Comité — EUGÈNE PEREIRE.

Le Secrétaire — LA ROCHELLE,

Rue Taitbout, 76.

Le Comité d'organisation reste ainsi composé :

Président — M. EUGÈNE PEREIRE.

Président honoraire — M. LÉON VAÏSSE.

Vice-Présidents — MM. L'abbé LAMBERT ; EMILE GROSSELIN.

Secrétaires — MM. ERNEST LA ROCHELLE ; HUGENTOBLER.

Membres titulaires — MM. Le frère ANDRONIEN ; L'abbé BALESTRA (de Côme) ; Le dr BORG (de Stockholm) ; Le frère DIEUDONNÉ (de Poitiers) ; AUGUSTE HOUDIN ; MAGNAT ; L'abbé RIEFFEL (de Saint-Laurent du-Pont).

Membres honoraires — MM. ISAAC PEREIRE ; EUGÈNE RIGAUT.

D

Programma del saggio scolastico del Convitto maschile pei sordomuti poveri.

Prima classe del corso di preparazione, 1° *anno di insegnamento.*

Ripetere sillabe e parole lette dal labbro; scriverle sulla lavagna, o riscontrarle sul cartellone alfabetico. — Contare a uno, a due, a tre, ecc. — Nominare un oggetto presentato; ovvero, nominato, indicarlo. — Eseguire piccole azioni comandate colla parola. — Fare, parlando, il Segno del cristiano, e recitare la Salutazione Angelica.

Seconda classe e 2° *anno.* — Ripetere semplici proposizioni graduate lette dal labbro. — Dire coi relativi articoli i nomi delle cose appartenenti a qualche luogo, ovvero degli animali o delle persone note. — Eseguire e comandare azioni, e quindi darne relazione coll'uso dei tempi semplici. — Domandare e rispondere sulle circostanze di compagnia, di strumento, di modo, di qualità, di quantità e di proprietà, coll'uso degli aggettivi possessivi; e sulle parti e le qualità delle cose. — Eseguire una piccola somma, anche su brevi numeri dettati. — Recitare le prime preghiere del cristiano.

Corso normale inferiore, prima e seconda classe, 3° *e* 4° *anno.*

Lingua. — Dar prova d'intendere dizioni composte e complesse e il valore dei pronomi, eseguendo comandi rilevati dal labbro; e dando relazione di ciò che fu fatto, che si fa o si farà da loro o da altri. — Dialogizzare col maestro o fra gli stessi allievi sulle proprie azioni della vita ordinaria, o sulle cognizioni acquistate su di sé, la famiglia, le professioni o le cose note. — Dar prova di conoscere il valore dei verbi famigliari, col darne libere applicazioni particolari o generali; e di aver l'idea delle cose, indicando il nome che riepiloghi il concetto espresso dal maestro. — *Aritmetica.* — Esercizî pratici elementari colle prime tre operazioni, anche su piccolo quesito; scrivere in colonna i numeri dettati ed eseguire a viva voce l'operazione richiesta. — *Prime nozioni religiose.* — *Storia.* — Narrare i fatti biblici dalla Creazione alla morte di Abele. — *Dottrina.* — Rispondere sulle prime verità di fede intorno a Dio, all'uomo ed ai suoi destini.

Corso normale medio, prima classe, 5° *anno.*

Lingua. — Dire a voce od in iscritto le proprie azioni di ogni giorno, siano particolari in determinato tempo e luogo, siano generali. Coi verbi

già nominati, o con altri de' più comuni, formare delle proposizioni particolari o generali, voltandole all'uopo in forma passiva o attiva. — Leggere uno dei racconti del loro libro di letture, e rispondere sul valore dei vocaboli e delle cose, non che sulle cognizioni che riguardano loro stessi, la famiglia, e l'istituto, e quanto si fa o avviene nelle varie stagioni. — *Aritmetica.* — Rispondere delle nozioni principali sul sistema decimale, ed eseguire le prime operazioni, anche svolgendo qualche semplice quesito. — *Istruzione sacra.* — *Storia.* — Parlare dei fatti della Storia Biblica dal Diluvio alla Torre di Babele, o di quella del Nuovo Testamento da Zaccaria al primo miracolo di Gesù. — *Dottrina.* — Rispondere sulle disposizioni necessarie per ricevere il Sacramento della Penitenza.

Seconda classe, 5° *anno.*

Lingua. — Rilevato dal labbro del maestro un racconto proposto dagli astanti, ripeterlo oralmente o collo scritto; dar prova d'averlo compreso nel suo assieme e nelle circostanze, per mezzo del dialogo col maestro o fra di loro; dedurne qualche semplice riflessione. — Discorrere col maestro delle nozioni apprese, particolarmente sulla coltivazione di alcuni cereali e l'allevamento dei bachi e delle api. — Esporre qualche episodio ricordato della propria vita, o formare un piccolo racconto sopra un tema proposto con una parola d'ordine morale. — *Aritmetica.* — Sciogliere qualche quesito relativo al sistema metrico. — *Insegnamento religioso.* — *Dottrina.* — Rispondere dell'Eucaristia e dare una breve spiegazione del precetto del Decalogo. — *Storia Sacra.* — Della vita di Abramo. — *Nuovo Testamento.* — Della passione, morte e risurrezione di Gesù Cristo.

Corso normale superiore, 7° *anno* (1).

Lingua e composizione. — Rilevare, ripetere e svolgere col dialogo un breve discorso di natura storica od anche morale pronunziato dal maestro; riassumere in un vocabolo il concetto astratto che vi si riferisce, o, viceversa, darne una pratica spiegazione; ovvero leggere un racconto colle dovute spiegazioni, o un dialogo volgendolo in modo positivo. Dare libere applicazioni delle congiungenti razionali, e dell'uso del participio e del gerundio nei suoi varii significati. Esporre brevemente, con forma propria, un fatto conosciuto con qualche riflessione; dialogizzare famigliarmente su di una data notizia o in una circostanza supposta; dire ciò che si conosce d'una cosa; descrivere un fatto di natura o come si compie una data

(1) La classe seconda di questo corso, anno ottavo, manca non essendosi ancora raggiunto il pieno assetto delle scuole, iniziatosi nel 1873, il quale si compirà nell'anno prossimo (N. del progr.).

cosa; comporre qualche lettera di corrispondenza su di un tema proposto. — *Istruzione religiosa.* — *Storia Biblica.* — Parlare di Mosè, di Giosuè, di Sansone, di Eli, di Samuele, di Ruth, di Saulle, di Davide, di Salomone e di Raboamo. — *Nuovo Testamento* — Esporre qualche fatto della vita di N. S. Gesù Cristo. — *Dottrina.* — Discorrere in forma dialogica o positiva di qualunque punto della Dottrina Cristiana, riguardante il *Simbolo*, il *Decalogo*, i *Precetti di Cristo*, i *Sacramenti*, l'*Orazione* ecc. — *Geografia* e *Storia Patria.* — Rispondere sulle nozioni più importanti a sapersi dell'Italia, dell'Europa, del globo e degli astri; e di quelle che riguardano la storia moderna d'Italia. — *Aritmetica.* — Le quattro operazioni, anche complesse, relative al sistema decimale.

Classe speciale, 7° ed ultimo anno (1).

Lingua. — Leggere sulle labbra del maestro un fatto semplice; rispondere a domande relative al medesimo; scriverlo o ripeterlo a voce. Dire la parola corrispondente a una perifrasi nell'ordine delle idee degli allievi; e al contrario dare una esplicazione o una applicazione d'una parola proposta. Rispondere intorno alle loro azioni, alla famiglia, ecc. — *Aritmetica.* — Scrivere sotto dettatura un numero di più cifre; eseguire le quattro operazioni aritmetiche; risolvere un facile quesito, dei più necessarî per la vita degli allievi. — *Religione e Storia Sacra.* — Rispondere a facili domande sulle principali verità della nostra Religione; sui Sacramenti della Penitenza e della Eucaristia; sul Decalogo e i Precetti della Chiesa; e sui fatti dell'Antico e Nuovo Testamento, che sono necessarî a sapersi.

Seguì poi il saggio di ginnastica e la recitazione di un dialogo famigliare fra dieci allievi sul tema: *Cristoforo Colombo.* Fu compimento un'esposizione di disegni e di lavori di legnajuolo, tessitore, calzolajo e sarto, fatti dagli allievi nelle officine interne dell'Istituto.

Saggio degli studi degli alunni e delle alunne del regio Istituto nazionale.

Classe prima femminile (2).

Lingua patria. — 1. Rilevare dal labbro della maestra o delle compagne e pronunciare vocali, nomi, proposizioni semplici qualificative, indicando

(1) Gli allievi di questa classe furono istruiti collo stesso metodo che per le altre classi, benchè il programma vi sia assai limitato a cagione della scarsissima intelligenza di questi allievi. (N. del progr.)

(2) Il programma del saggio non indica tutti gli esercizî didattici che si fanno nella scuola, ma solo i sintetici, che sono conciliabili colla brevità voluta dalla

gli oggetti ai quali si riferiscono, col rispettivo genere e numero e scriverle. — 2. Prima classificazione degli esseri. — 3. Eseguire azioni semplici dietro comando rilevato dal labbro ed esprimere a voce l'azione fatta. — 4. Rispondere alle dimande intorno alle qualità più sensibili, alle parti, alla materia degli oggetti presentati. — 5. Numerazione fino a cento e cognizione delle monete in uso.

Seconda classe femminile.

Lingua patria. — 1. Proposto un verbo, anche irregolare, conjugarlo in azione, in ogni tempo e modo. 2. Sviluppo della forma imperativa, inserendovi domande e risposte delle allieve stesse. 3. Indicata una qualità fisica o morale, applicarla in via di racconto tanto a voce che in iscritto.— *Aritmetica.* Addizione, sottrazione e moltiplicazione, anche dietro quesito.

Terza classe femminile.

Lingua patria. — 1. Lettura del libro di testo, dando prova di comprenderne il significato e di conoscere le parti del discorso e la natura e gli elementi della proposizione del periodo. 2. Svolgere un tema di lettera famigliare in iscritto. — *Aritmetica.* Cognizione delle misure metriche lineari, di capacità e di peso, con applicazioni pratiche, esercizî d'aritmetica, dietro quesito, sulle quattro operazioni fondamentali. — *Geografia.* Nomenclatura geografica dimostrata con figure disegnate sulla tabella dalle allieve stesse.

Prima classe maschile.

1. Primi esercizî di vocalizzazione. 2. Rilevare e pronunciare sillabe, parole e proposizioni semplici qualificative. 3. Eseguire semplici azioni dietro comando e riferirle a voce. 4. Numerazione fino a dieci.

Seconda classe maschile.

Lingua patria. — 1. Applicazione dei pronomi, mediante azioni comandate e dimande fatte dal maestro e dagli alunni a vicenda. 2. Esercizî pratici d'applicazione delle particelle *con* (come mezzo, materia e compagnia), *dove*, *a chi*, *a che cosa*, *a tempo*, e delle congiungenti *mentre*, *prima di*, *dopo di*, *quando*, *perchè*, *per qual fine*. 3. Presentato un oggetto, reale o figurativo, dirne le qualità, le parti, lo scopo a cui serve. — *Aritmetica.* Numerazione, addizione e sottrazione.

---

circostanza. — L'istruzione assegnata nel Programma generale per queste scuole, pubblicato nell'opuscolo " Notizie storiche del R. Istituto per l'Esposizione di Parigi 1878, " è ripartita sopra un biennio per ciascuna classe. — Gli allievi che si presentano al saggio, meno alcune eccezioni, appartengono quasi tutti al primo anno della relativa classe. (N. del progr.)

Terza classe maschile.

Lingua patria. 1. Rispondere a domande sugli oggetti più comuni. 2. Dar prova di comprendere il libro di testo. 3. Formulare delle proposizioni sopra una congiunzione od altra parola. — *Aritmetica.* Le prime tre operazioni coll'applicazione del sistema metrico.

Quarta classe maschile.

Lingua patria. — 1. Esposizione a voce di una favoletta o di un raccontino, o ripetizione di esso a voce o per iscritto con più o meno variazioni. 2. Descrizione a voce o per iscritto di una tavola dipinta. 3. Svolgere un tema di lettera famigliare. — *Nozioni diverse.* Dialogo intorno a cose famigliari, alle arti, ai mestieri, alla storia naturale, alla geografia e storia patria. — *Aritmetica.* Scioglimento di un quesito di interesse semplice, proposto a voce.

Il saggio di Religione fu il seguente:

2ª *Classe: Storia sacra.* — Dialoghi sui primi fatti della Sacra Bibbia sino al diluvio universale. — *Religione.* — Rispondere sulle nozioni del Sacramento della Cresima. — 3ª *Classe: Storia sacra.* — Rispondere sui fatti principali della storia di Giuseppe Ebreo e di Mosè. — *Religione.* — Dialogo intorno al Divin Redentore, al Sacramento dell'Eucaristia ed ai Comandamenti di Dio. — 4ª *Classe: Storia sacra.* — Dialogo intorno a Gedeone, a Sansone, ad Eli, a Samuele, a Giobbe, a Ruth, a Tobia, a Giona, a Giuditta ed Ester. — *Religione.* — Dialogo intorno al peccato in genere — ai vizî capitali ed alle virtù opposte.

E

Programme de Congrès de Milan.

ORGANISATION DES ÉCOLES DE SOURDS-MUETS.

Bâtiments — Matériel.

1. L'école sera-t-elle un *internat* ou un *externat?* (Indiquer les avantages et les inconvénients de chacun de ces deux systèmes d'éducation).

2. L'*externat* comporte seulement la construction et l'aménagement des classes, d'après certaines règles d'hygiène, en vue de protéger et d'améliorer la santé des élèves; le mobilier de l'école; la disposition des tableaux, des pupitres, des sièges, etc.

3. L'*internat* comprend, outre les classes, la construction:

1° De dortoirs d'après des mesures hygiéniques, permettant la vie en commun d'un grand nombre d'enfants;

2° D'un réfectoire;

3° D'un préau couvert;

4° D'une infirmerie;

5° D'un ou de plusieurs ateliers dont l'aménagement correspondra au but qu'on se propose, soit que le sourd-muet apprenne un état à l'école pendant le cours de ses études, soit qu'il fasse son apprentissage dans les ateliers de l'industrie privée, après sa sortie de l'école;

6° Enfin, l'*internat* exige que de vastes cours soient attenantes à l'école et pourvues d'instruments de gymnastique.

Enseignement.

1. Quel doit être l'effectif d'une école de sourds-muets ?

2. Quel est l'âge le plus favorable auquel le sourd-muet peut être admis dans une école, soit qu'on enseigne par la parole ou par les signes ?

3. Dans quelles conditions physiques et intellectuelles doit se trouver un sourd-muet pour recevoir une bonne instruction et pour parvenir à une prononciation intelligible ?

4. Quelle est la durée des études d'un sourd-muet, alors qu'il est instruit par la méthode d'articulation ou d'après celle des signes ?

5. Est-il nécessaire de séparer les élèves sourds de naissance de ceux dont la surdité est due à une maladie ?

6. Quel est le nombre d'élèves qu'un professeur peut efficacement enseigner par la méthode d'articulation et par celle des signes ?

7. Les sourds-muets, pendant toute la durée de leur instruction, seront-ils confiés au même instituteur, ou devront-ils changer de maître lorsqu'ils auront acquis un certain degré d'instruction ?

8. Pendant leurs leçons, les élèves se tiendront-ils habituellement assis ou debout ? Ecriront-ils habituellement sur des tableaux noirs ou sur des ardoises ?

9. Quelle doit être la durée de chaque leçon ? Y aura-t-il un intervalle entre deux leçons ?

Méthodes.

1. Indiquer les avantages de la méthode d'articulation sur celle des signes et réciproquement (Se placer surtout au point de vue de l'enseignement, sans négliger ce qui se rapporte à la vie sociale).

2. Expliquer en quoi consiste la méthode dite *orale pure*, et faire ressortir la différence qui existe entre cette méthode et celle dite *mixte*.

3. Déterminer exactement la limite qui sépare les signes qualifiés de *méthodiques* de ceux appelés *naturels*.

4. Quels sont les moyens les plus naturels et les plus effectifs par lesquels le sourd-muet acquerra promptement la connaissance de la langue usuelle ?

5. Quand et comment se servira-t-on de la grammaire dans l'enseignement de la langue, soit qu'on emploie la méthode dite d'articulation ou celle des signes ?

6. A quel moment les manuels ou livres doivent-ils être mis entre les mains des élèves ? Pour quelles branches de l'enseignement peuvent-ils être supprimés ?

7. Le dessin élémentaire, c'est-à-dire le tracé à main levée de la forme des objets, ne doit-il pas faire partie intégrante de l'éducation du sourd-muet ?

8. Quelles sont les connaissances qu'un sourd-muet peut acquérir dans un temps donné, lorsqu'il est enseigné : 1° d'après la méthode d'articulation ; 2° au moyen de celle des signes ?

9. Par quel système d'éducation obtiendra-t-on une bonne discipline dans une école de sourds-muets ?

Questions spéciales.

1. Les sourds-muets enseignés par la méthode d'articulation oublieraient-ils, alors qu'ils sont sortis de l'école, la plus grande partie des connaissances qu'ils y ont acquises et, dans leur conversation avec les parlants, donneraient-ils la préférence au langage mimique et à la langue écrite ?

Si ce reproche était fondé, à quoi faudrait-il attribuer cet état de choses et quels seraient les moyens d'y remédier ?

2. Où et comment peut être donné aux jeunes gens que la surdité a empêchés de faire des études classiques, un enseignement pouvant leur offrir l'analogue ou l'équivalent de celui des établissements d'instruction secondaire ouverts aux entendants-parlants ? Est-ce dans une division supérieure des institutions de sourds-muets ou dans une institution spéciale ? Est-ce avec leurs instituteurs ou avec des professeurs de l'enseignement ordinaire ?

3. Quelles sont les professions le plus habituellement exercées par les sourds-muets ? quelles sont celles qu'ils exercent le plus avantageusement ? peut-on leur ouvrir de nouvelles carrières ?

4. N'y a-t-il pas des maladies et des accidents morbifiques auxquels les sourds-muets sont plus exposés que les entendants-parlants, et n'y a-t-il pas, en raison du tempérament ordinaire des sourds-muets, une hygiène à leur faire suivre et des soins thérapeutiques à leur prodiguer ?

5. D'après les derniers recensements opérés dans les divers pays de l'Europe, le nombre des sourds-muets, comparé à la population générale de chaque pays, augmente-t-il ou diminue-t-il ? Dans l'un ou l'autre cas, en indiquer les causes.

F

Regolamento pel Congresso internazionale dei Maestri dei sordomuti.

Art. 1. Nel giorno 6 settembre 1880, a mezzodì, avrà luogo nel palazzo del regio Istituto tecnico di Santa Marta la seduta inaugurale, tenendo provvisoriamente la presidenza il Comitato ordinatore.

Art. 2. Nella medesima seduta si procederà alla costituzione dell' ufficio presidenziale definitivo, che si comporrà di un presidente, di un segretario, di quattro vice-presidenti e quattro vice-segretarî, da scegliersi fra i Membri effettivi.

Art. 3. L' elezione si farà in modo da avere un vice-presidente con un vice-segretario rispettivamente per le lingue italiana, francese, tedesca ed inglese.

Art. 4. La votazione per le suddette nomine sarà segreta, mediante schede, e si farà separatamente pel presidente col segretario — pei vice-presidenti — pei vice-segretarî.

Art. 5. Le nomine avranno effetto a maggioranza assoluta dei votanti, compresi i Membri onorarî. Ove non si ottenga immediatamente la maggioranza assoluta per qualcuna delle cariche, si procederà al ballottaggio fra i due che ottennero il maggior numero di voti.

Art. 6. La lingua italiana è la lingua ufficiale pel Congresso salva la facoltà a ciascuno di far uso della propria lingua nazionale.

Art. 7. Dal giorno 7 al 10 inclusivo le adunanze del Congresso, saranno due: la prima dalle 9 antimeridiane alle 12; la seconda dalle 2 alle 5 pomeridiane, e saranno valide qualunque sia il numero dei presenti.

Art. 8. Tutti i Membri hanno diritto di prender parte alle discussioni del Congresso. I soli Membri effettivi danno il voto deliberativo. Trattandosi però di materie amministrative od igieniche, il voto deliberativo spetterà anche ai Membri onorarî che abbiano speciale competenza in tali rami.

Art. 9. Tranne i relatori, un oratore non potrà tener la parola più di 10 minuti, e non avrà la parola più di due volte, salvo che l'assemblea, interpellata dal presidente, non consenta a un' eccezione.

Art. 10. La votazione sulle questioni si farà per alzata di mano ed a maggioranza assoluta dei Membri effettivi votanti.

Art. 11. Tutte le mattine si darà lettura del verbale dell' adunanza precedente, ed al fine di ogni seduta l' assemblea formolerà l'ordine del giorno per l'adunanza successiva.

Art. 12. Nel giorno 11, a mezzodì, si terrà la seduta di chiusura.

Membri del Congresso internazionale dei Maestri dei sordomuti tenutosi in Milano dal 6 all'11 di settembre 1880 (1).

*Ackers B. S. John (eff.), fondatore del collegio per la formazione dei maestri dei sordi secondo il metodo orale puro, in Ealing presso Londra. — *Gloucestershire* (Inghilterra).

*Ackers Luigia (on.), madre d'una sordomuta. — *Gloucestershire* (Inghilterra).

*Agazzi Domenico (eff.), maestro nel regio Istituto dei sordomuti di *Siena*.

*Agnelli Giovanni (eff.), maestro dei sordomuti . . . . *Lodi*.

*Anfossi *sac.* Giovanni (eff.), dottore in belle lettere e filosofia, già istitutore nel regio Istituto di . . . . *Torino*.

*Arnold Rev. Thomas (eff.), maestro privato delle scuole civili superiori dei sordomuti di . . . . *Northampton* (Inghilterra).

Arpesani *cav.* Giustino (on.), professore di scienze naturali . . . *Milano*.

*Artifoni Annetta (eff.), maestra nel regio Istituto dei sordomuti. *Milano*.

*Augustine *sœur* des Dames de Nevers (eff.), institutrice des sourdes-muettes . . . . *Bordeaux*.

*Balestra *sac.* Serafino (eff.), direttore dell'Istituto delle sordomute in *Como*.

Barbieri *prof.* Flaminio (eff.), maestro privato dei sordomuti. . *Milano*.

Barbolini *sac.* Callisto (eff.), maestro nell'Istituto dei sordomuti di *Modena*.

Barnabé *frère* (eff.), professeur des sourds-muets à Ronchin près *Lille*.

Bazzini Michele (on.), maestro dei sordomuti in . . . . *Milano*.

*Beccalli *dott. avv.* Francesco (on.), presidente della Commissione direttrice ed amministratrice dell'Istituto dei sordomuti di . . . . . . *Pavia*.

Bernard *frère* (eff.), directeur des frères de S.t Gabriel à. . . *Toulouse*.

---

(1) Questo elenco è lo stesso che si compilò alla porta della sala del Congresso, quindi è in più lingue, come piacque ai membri di inscriversi. I nomi segnati con asterisco (*) sono quelli degli intervenuti; i quali, devo soggiungere, non sono tutti, poiché alcuni non si inscrissero.

Il Compilatore.

*Bertelli Lorenzo (eff.), maestro dei sordomuti nell'istituto a *Pavia.*

*Bertho *abbé* Louis (eff.), directeur de l'institution de sourds-muets de *S. Brieuc* (France).

*Bertrand *frère* Louis (eff.), professeur à l'institution des sourds-muets de la Grande Chartreuse . . . . . . *S. Laurent du Pont* (Isère-France).

Beshisy (De) *marquis* (on.), administrateur de l'Institut national *Paris.*

Bestetti Giuseppe (on.), allievo maestro nel regio Istituto dei sordomuti di *Milano.*

*Bianchi *cav. nobile* Giulio (on.), deputato al Parlamento, membro della Commissione amministrativa del regio Istituto dei sordomuti di *Milano.*

*Bianchi Valeriano (eff.), vice-direttore e maestro nell'istituto Assarotti pei sordomuti . . . . *Chiavari.*

*Bilanger (eff.), miss. apost., direttore dell'istituto dei sordomuti — *Montreal* (Canadà).

*Binaghi *don* Paolo (eff.), patrono e confessore dei sordomuti di campagna già istruiti . . . . *Milano.*

Bodio *comm. prof.* Luigi (on.), direttore della statistica generale del Regno . . . . *Roma.*

*Bompard *frère* Cassius (eff.), professeur à l'institution nationale de *Chambéry.*

*Bonetti Achille (on.), economo del convitto dei sordomuti poveri di campagna . . . . *Milano.*

Bonistabile *prof.* Guglielmo (on.), docente in . . . . *Milano.*

*Borgonovo Angelo (eff.), maestro nel regio Istituto dei sordomuti di *Milano.*

*Boschetti Giovanni (eff.), maestro dei sordomuti nell'istituto in. *Pavia.*

*Bouchet *abbé* Isaac (eff.), aumônier des sourds-muets de la Chartreuse d'*Auray* (Morbihan-France).

*Bournet *avv.* G. T. (on.), corrispondente del *Gaulois.* . . . . *Milano.*

*Bourse *chanoine* (eff.), directeur à l'institution des sourds-muets de *Soissons.*

*Brambilla *don* Vittore (eff.), già maestro dei sordomuti poveri di campagna . . . . *Milano.*

Boncompagni *comm.* Carlo (on.), senatore. . . . . *Torino.*

*BUXTON DAVID (eff.), Ph. D.r, secrétaire de la Société pour former les maîtres des sourds sur la méthode orale pure dans la Grande Bretagne, à Ealing près de Londres; et vice-président du Congrès national des directeurs des institutions des sourds, qui a eu lieu à Londres en 1877 *London.*

*CALCATERRA GIULIA *F. D. C.* (eff.), maestra delle sordomute in . *Milano.*

*CAMAN *soeur* ANGELIQUE (eff.), supérieure des Dames de Nevers et institutrice de l'institut national des sourdes-muettes de . . . . . . *Bordeaux.*

*CAMPIONI CAROLINA (on.), maestra di disegno nel regio istituto delle sordomute di . . . . *Milano.*

*CAPETTA *sac.* LUIGI (eff.), direttore dell'istituto dei sordomuti di . *Oneglia.*

*CAPPELLETTI EDVIGE (eff.), maestra delle sordomute presso la Casa di Nazaret . . . . *Milano.*

*CAPPELLETTI ERMENEGILDA (eff.), maestra ff. d'ispettrice del regio istituto delle sordomute di . . . . *Milano.*

*CAPPELLI *sac.* LUIGI (eff.), maestro nell'istituto dei sordomuti di . *Siena.*

*CARBONERA FELICE (eff.), maestro dei sordomuti di campagna in *Milano.*

*CAROZZI GIUSEPPE (eff.), maestro nell'istituto dei sordomuti poveri della campagna . . . . *Milano.*

*CASANOVA *sac.* LUIGI (on.), vice-rettore dei sordomuti poveri di campagna *Milano.*

CASTIGLIONI *sac.* ANTONIO (eff.), maestro pensionato del regio istituto dei sordomuti di. . . . . *Milano.*

*CAVÉ *abbé* AUGUSTE (eff.), aumônier et professeur des sourds-muets de *Caen.*

*CAVENAGO ROSALINDA *F. D. C.* (eff.), maestra delle sordomute in *Milano.*

*CAZZANIGA *nob.* IGNAZIO (on.), membro del Consiglio direttivo del regio istituto dei sordomuti di . . . . *Milano.*

*CHARLES *frère* (eff.), professeur à l'institution des sourds-muets d'*Orléans.*

CHIAPPA *sac.* GIUSEPPE (on.), membro della Commissione per l'educazione dei sordomuti poveri di . . . . *Milano.*

*CITTERIO DESIDERIO (eff.), maestro dei sordomuti, ora nelle scuole comunali di . . . . *Milano.*

*CLAVEAU O. (on.), inspecteur général des établissements de bienfaisance de France . . . . *Paris.*

*CLÉMENTIN *frère* (eff.), professeur de sourds-muets à . . . . . *Soissons.*

COLOMBO *dott.* ACHILLE (on.), medico ordinario dell'istituto dei sordomuti poveri di. . . . . *Milano.*

CONTI *sac.* PLACIDO (eff.), direttore dell'istituto dei sordomuti di. *Palermo.*

*CONVERT *abbé* HIPPOLYTE (eff.), aumônier de l'institution des sourds-muets de. . . . . *Bourg* (Ain-France).

*CORRENTI *comm.* CESARE (eff.), deputato, primo segretario del gran magistero dell'ordine dei SS. Maurizio e Lazzaro, ecc. . . . . *Milano.*

COVA GIUSEPPE (on.), cassiere dell'istituto sordomuti poveri di . *Milano.*

*COZZOLINO *prof. can.* DIONISIO (eff.), direttore del regio istituto governativo di. . . . . *Napoli.*

CROVATO (eff.), direttore delle scuole dei sordomuti di. . . . . *Venezia.*

*CYRILLE *frère* (eff.), premier instituteur des sourds-muets à . . *Bruxelles.*

DE MAGRI *prof. cav.* FRANCESCO (on.), medico oculista nell'istituto dei sordomuti poveri di . . . . *Milano.*

*DELAPLACE *abbé* CYPRIEN AUGUSTE (eff.), aumônier de S. Médard. *Soissons.*

*DEL LUPO LORENZO (on.) alunno del regio istituto dei sordomuti di *Siena.*

DELLA SOMAGLIA *conte* GIAN LUCA (on.), membro della Commissione per la educazione dei sordomuti poveri di . . . . *Milano.*

*DENAGLIA *cav.* GAETANO (on.), medico del regio istituto dei sordomuti di *Milano.*

DENIS (on.), du Ministère de l'intérieur . . . . *Paris.*

DENISON JAMES (eff.), professeur à l'institution des sourds-muets de *Washington.*

*DIEUDONNÉ *frère* (eff.), professeur à l'institution des sourds-muets de *Poitiers.*

*DRAGO *avv.* RAFFAELE (on.), segretario del regio istituto dei sordomuti di *Genova.*

*ELLIOTT RICHARD (eff.), capo dei maestri dell'Asylum pei sordomuti a Londra e dell'istituto a Margate *(Kent)* . . . . *Londra.*

FAY M. G. O. (eff.), directeur de l'institut de l'*Ohio*. . . . . (Stati Uniti).

FERRARIO LUIGI (on.), segretario dell'associazione pedagogica italiana — *Milano.*

*FERRERO PAOLO *teologo* (eff.), già rettore dei sordomuti . . . . *Torino.*

FENILI *cav.*, r. provveditore agli studî della provincia di. . . . *Pavia.*

FOGLIA LUIGI (on.), maestro di calligrafia nel regio istituto dei sordomuti — *Milano.*

FORESTIER (eff.), direttore della scuola dei sordomuti di. . . . *Lione.*

*FORNI ANTONIO (eff.), maestro emerito dei sordomuti pel linguaggio articolato . . . . *Milano.*

*FORNARI *prof.* PASQUALE (eff.), maestro nel regio istituto dei sordomuti di *Milano.*

FOURCADE (eff.), di . . . . *Tolosa.*

FOURNIÉ EDOARDO (on.), medico presso l'istituto nazionale dei sordomuti — *Paris.*

*FRANCK ADOLPHE (on.), membro de l'institut, professeur au collège de France, délégué spécial du Ministère de l'intérieur . . . . *Paris.*

*FUMAGALLI *cav.* CESARE (on.), medico chirurgo dei sordomuti. . *Milano.*

*GABBA EDOARDO (eff.), maestro assistente nel regio istituto dei sordomuti di . . . . *Milano.*

*GALANTE FAUSTINO (eff.), maestro assistente nel regio istituto dei sordomuti di . . . . *Milano.*

*GALLAUDET M. EDWARD *Ph. D. LL. D.* (eff.), président et professeur de sciences morales et politiques au collège national des sourds-muets a *Washington.*

*GALLAUDET *rev.* THOMAS (eff.), pastore della Church Mission e della chiesa di Sant'Anna pei sordo-muti a . . . . *New York.*

*GAMBA *sac.* PAOLO (eff.), confessore dell'istituto dei sordomuti poveri di campagna in . . . . *Milano.*

*GARDNER (on.), dottor in medicina di . . . *Gloucestershire* (Inghilterra).

GAVIRAGHI ANTONIO (on.), maestro nel regio istituto dei sordomuti di *Milano.*

GEMELLI *nob. cav.* PAOLO (on.), medico-chirurgo nel regio istituto dei sordomuti di . . . . *Milano.*

GHISLANDI *sac.* GIUSEPPE (eff.), direttore dell'istituto dei sordomuti di *Bergamo.*

*GHISLANDI *cav. sac.* ELISEO (eff.), direttore del regio istituto dei sordomuti di . . . . *Milano.*

GIORI *sac.* GIULIO (eff.), direttore dei sordomuti di . . . . . . *Verona.*

*GOISLOT *abbé* ARMAND (eff.), aumônier de l'institution nationale des sourds-muets de . . . . *Paris.*

*Goyatton abbè M. J. (eff.), directeur de l'istitution des sourds-muets à *Bourg* (France).

Grandi *cav. dott.* Giovanni (on.), segretario del consiglio direttivo del regio istituto e dell'istituto dei sordomuti poveri di . . . . *Milano.*

Grandi *med. chir.* Edoardo (on.), docente di anatomia nel regio istituto dei sordomuti di . . . . *Milano.*

*Grioni Luigi (eff.), maestro nell'istituto dei sordomuti di. . . . *Lodi.*

*Grosselin Émile (eff.), promoteur de la méthode phononimique *Paris.*

*Guérin *abbé* Louis (eff.), sous directeur de l'institution des sourdes-muettes de . . . . *Marseille.*

*Haïcher Antonio (eff.), maestro nell'istituto dei sordomuti poveri della campagna in . . . . *Milano.*

Hamilton Cavalletti Giacomo (on.), direttore dello *Spettatore.* *Milano.*

*Hartmann Arthur (on.), médecin auriste de. . . . . *Berlin.*

*Hiboux *abbé* Paul (eff.), aumônier des sourds-muets de la Grande Chartreuse *Saint-Laurent du Pont* (Isère-France).

*Houdin Auguste (eff.), chargé de mission scientifique par M. le Ministre de l'instruction publique, président du Congrès de Lyon en 1879, directeur de l'institution des sourds-muets de . . . . *Paris-Passy.*

*Houdin *M.me* Auguste (eff.), directrice de l'institution des sourdes-muettes de . . . . *Paris-Passy.*

*Houdin *M.lle* Frida (eff.), professeur des sourdes-muettes de *Paris-Passy.*

*Hubert *frère* (eff.), inspecteur des écoles des sourds-muets de Saint-Gabriel à. . . . . *Saint-Laurent sur Sèvre* (Vendée).

*Hugentobler J. (eff.), directeur du pensionnat pour l'enseignement de la parole aux sourds-muets de . . . . *Lyon.*

*Hull *miss* Susanna (eff.), maestra privata dei sordi secondo il sistema orale puro . . . . *Londra.*

*Huriot Gustave (eff.), directeur de l'institution nationale des sourdes-muettes de . . . . *Bordeaux.*

*Invernizzi *sac.* Giuseppe (eff.), già maestro dei sordomuti di Bergamo — *Bellano.*

*Jacques *frère* (eff.), directeur de l'institution des sourds-muets de *Clermont.*

*Joachim *frère* (eff.), directeur de l'institution. . . . . d'*Orléans.*

*Jouty *abbé* Philibert (eff.), directeur de l'institution nationale de *Chambéry.*

*JOVINIEN *frère* (eff.), professeur à l'institution des sourds-muets de *Clermont.*

*KIERKEGAARD-EKBOHRN *ch.* C. (eff.), secrétaire de la Cour royale de Suède, recteur de l'institut des sourds-muets à . . . . . . *Bollnas* (Suède).

*KINSEY ARTHUR (eff.), principal du collège des sourds sur la méthode orale pour former des maîtres à . . . . *Ealing* près de Londres.

LAMBERT *abbé* (eff.), ex-aumônier de l'institut national à . . . *Paris.*

*LANCIA *duca* DI BROLO (on.), autore della statistica dei sordomuti di Sicilia *Palermo.*

*LA ROCHELLE ERNEST (on.), secrétaire de la société Pereire. . . *Paris.*

*LAVANCHY (on.), promoteur du Congrès de 1878 . . . . *Paris.*

*LAZZERI *prof.* LINO (eff.), rettore dell'istituto dei sordomuti di . *Torino.*

*LE-COMPTE *prof.* MAURIZIO (on.), maestro di ginnastica presso il regio istituto dei sordomuti di . . . . *Milano.*

LELIÈVRE *abbé* E. (eff.), aumônier et professeur des sourds-muets de *Caen.*

*LEUFROY *frère* (eff.), professeur à l'institution des sourds-muets de la Grande Chartreuse . . . . *Saint-Laurent-du-Pont* (Isère-France).

*LIBENTIUS *frère* (eff.), professeur de sourds-muets à l'institution de *Toulouse.*

*LIVRAGHI ANTONIO (on.), già dirigente scolastico comunale . . . *Milano.*

*LODIGIANI MARIA (eff.), maestra ff. ispettrice nel regio istituto dei sordomuti di . . . . *Milano.*

*LOLLINI *sac.* CESARE (eff.), maestro nell'istituto dei sordomuti di *Bologna.*

LOUIS *frère* (eff.), directeur de l'institution des sourds-muets de *Nantes.*

*LOVATI ERSILIA (eff.), maestra nel regio istituto dei sordomuti di *Milano.*

*LOVATI LUIGIA (on.), apprendista nel regio istituto dei sordomuti di *Milano.*

MAGENTA *prof. cav.* (on.), membro della Commissione amministratrice dei sordomuti in . . . . *Pavia.*

*MAGNAT (eff.), directeur de l'école Pereire . . . . *Paris.*

MAININI IDA (eff.), maestra assistente nel regio istituto dei sordomuti di *Milano.*

*MAIRANI LUIGI (eff.), assistente maestro nel regio istituto dei sordomuti di *Milano*

*MANCA *sac.* ALFONSO (eff.), direttore di disciplina nel regio istituto dei sordomuti di . . . . *Siena.*

*MARCHIÒ (eff.), maestro nell'istituto dei sordomuti di . . . . . *Siena.*

Marelli Adele (on.), allieva maestra nel regio istituto dei sordomuti di *Milano.*

*Marie Evre *frère* (eff.), supérieur des Frères de Saint-Gabriel à l'institution des sourds-muets de . . . . *Soissons.*

*Marietti Carlo (on.), membro della Commissione per l'educazione dei sordomuti poveri di . . . . *Milano.*

*Martelli Giovanni (eff.), maestro di disegno nel regio istituto dei sordomuti di . . . . *Siena.*

Massa Giuseppe (on.), maestro di disegno nel regio istituto dei sordomuti di . . . . *Milano.*

Matthias *dott.* (eff.), direttore dei sordomuti di . . . . . . *Friedberg.*

*Mathias *frère* (eff.), professeur à l'institution des sourds-muets de *Nantes.*

*Mattioli Costantino (eff.), professore nell'istituto dei sordomuti di *Siena.*

*Médéric *frère* (eff.), directeur de l'institution des sourds-muets de *Poitiers.*

Melzi *conte* Lodovico (on.), membro della Commissione per l'educazione dei sordomuti poveri di . . . . *Milano.*

*Meschia Eugenio (eff.), maestro dei sordomuti poveri di . . . . *Milano.*

*Mesmin *frère* (eff.), directeur de l'institution des sourds-muets de Ronchin *Lille.*

*Mogliazzi *avv.* Raffaele (eff.), segretario-economo del regio istituto dei sordomuti . . . . *Roma.*

*Moiraghi Angelo (eff.), maestro assistente nel regio istituto dei sordomuti di . . . . *Milano.*

*Molfino Enrico (eff.), maestro nell'istituto dei sordomuti poveri della campagna in . . . . *Milano.*

*Molfino Luigi (eff.), maestro nell'istituto dei sordomuti poveri della campagna in . . . . *Milano.*

Narini Iside (eff.), direttrice del patronato delle sordomute presso la Casa di Nazaret . . . . *Milano.*

Negri *cav.* Gaetano (on.), assessore, soprintendente scolastico di *Milano.*

*Nicolussi Giovanni (eff.), maestro nel regio istituto dei sordomuti *Milano.*

*Nomis di Pollone *conte* Paolino (on.), presidente del regio istituto dei sordomuti di . . . . *Torino.*

Nuvoli *conte* Luigi (on.), membro della direzione del regio istituto dei sordomuti di . . . . *Torino.*

*OGGIONI GIOVANNI (eff.), maestro nell'istituto de' sordomuti poveri *Milano.*

*OPTAT *frère* (eff.), professeur à l'institution des sourds-muets de Ronchin *Lille.*

*ORELLI GIOVANNI STEFANO (on.), membro della Commissione per l'educazione dei sordomuti poveri. . . . . *Milano.*

*ORSENIGO *sac.* ENRICO (eff.), maestro nell'istituto dei ciechi, e maestro emerito dell'istituto dei sordomuti poveri. . . . . *Milano.*

*PANARIO *don* GIACOMO (eff.), maestro nel regio istituto dei sordomuti — *Genova.*

*PALMIERI *prof. don* GUIDO (on.), maestro di lingua francese . . *Milano.*

*PALMIERI *sac. don* ENRICO (eff.), maestro nell'istituto dei sordomuti — *Bologna.*

*PASOTTI *prof.* GIUSEPPE (on.), direttore della scuola normale di. *Pavia.*

PAUL *frère* (eff.), directeur de l'institution des sourds-muets de la Grande Chartreuse à . . . . *St-Laurent du Pont* (Isère-France).

*PEET ISAAC LEWIS *LL. DD.* (eff.), principal de l'institution des sourds-muets *New-York.*

PEDROLI *nob.* EMILIA (eff.), direttrice dell'istituto dei sordomuti a S. Maria dei Ponti Rossi . . . . *Napoli.*

*PELLICIONI POMPILIO (on.), maestro e vice-direttore dell'istituto dei sordomuti. . . . . *Siena.*

*PENATI LUIGI (on.), contabile dell'istituto sordomuti poveri di campagna — *Milano.*

PENDOLA *comm. p.* TOMASO, (eff.), direttore del R. istituto e del periodico per *l'educazione dei sordomuti* in . . . . *Siena.*

*PERABÒ GABRIO (eff.), maestro nell'istituto dei sordomuti poveri di campagna . . . . *Milano.*

PEREIRE EUGÈNE (on.), arrière petit-fils de J. Rodrigue Pereire . *Paris.*

*PERINI CARLO (eff.), maestro dei sordomuti della campagna . . *Milano.*

*PEYRON *doct.* (eff.), directeur de l'institut national . . . . . . *Paris.*

*PIERRE CÉLESTIN *frère* (eff.), visiteur des écoles des sourds-muets communales . . . . *Paris.*

*PINCIROLI *sac.* GIUSEPPE (eff.), vice-rettore dell'istituto dei sordomuti *Lodi*

*PINI *cav.* INNOCENZO (on.), presidente della Commissione pei sordomuti poveri di campagna . . . . *Milano.*

*Pinto *sac.* Giuseppe (eff.), professore nella pia casa dei sordomuti ai Ponti Rossi . . . . *Napoli.*

*Pirotta Pietro (eff.), maestro nel regio istituto dei sordomuti . *Milano.*

Pollastri *sac.* Giuseppe (eff.), direttore dell'istituto dei sordomuti *Modena.*

Portieri Cesare (eff.), maestro nell'istituto dei sordomuti. . . *Brescia.*

*Prinotti *prof. don* Lorenzo (eff.), ex-maestro e direttore spirituale dei sordomuti. . . . . *Torino.*

Queyrel (on.), médecin de l'institut des sourds-muets . . . *Marseille.*

*Raimondi Carlo (on.), maestro d'arte nel regio istituto dei sordomuti — *Milano.*

Raseri Enrico (on.), segretario dell'ufficio di statistica . . . . *Roma.*

*Ravasio *cav.* Pietro (on.), regio ispettore scolastico . . . . . *Milano.*

Rayroux (eff.), directeur de l'institut protestant à *St-Hippolyte du Fort.*

*Revelli Luigi (eff.), direttore dell'istituto Assarotti dei sordomuti — *Chiavari.*

*Ricordi *avv.* Annibale (eff.), rettore dei sordomuti . . . . . . *Pavia.*

*Rieffel *abbé* Edouard (eff.), supérieur de l'école des sourds-muets de la Grande Chartreuse à . . . . *Saint Laurent du Pont* (Isère-France).

*Rinino Melchiorre (eff.), già maestro dei sordomuti . . . . . *Pavia.*

*Ripamonti *sac.* Angelo (eff.), catechista nel regio istituto dei sordomuti — *Milano.*

*Robbiani Carolina (eff.), maestra nel regio istituto delle sordomute — *Milano.*

*Robbiani Francesco (eff.), maestro nel regio istituto dei sordomuti — *Milano.*

Roessler *(mad.)* (on.) . . . . *Hildescheim.*

Roessler (eff.), directeur de l'institut des sourds-muets . . *Hildescheim.*

*Romule *frère* (eff.), directeur de l'institution des sourds-muets — *Besançon.*

Romano Carlo (on.), scultore, maestro di disegno nel regio istituto dei sordomuti. . . . . *Milano.*

Roquette *abbé* (eff.), directeur de l'instit des sourds-muets. . *Rodez.*

*Rosing Hed. (eff.), institutrice des sourds-muets . . *Christiania* (Norvège).

*Rossi Francesco (eff.), maestro nel regio istituto dei sordomuti — *Oneglia.*

*Rossi *comm.* Guglielmo (on.), consigliere provinciale . . . . . *Milano.*

*Rossi Luigia (eff.), maestra delle sordomute, *F. D. C.* . . . . *Milano.*

*Rosso Enrichetta (on.), allieva maestra del regio istituto dei sordomuti — *Milano.*

*Sacchi Giovanni (eff.), maestro nel regio istituto dei sordomuti. *Roma.*

*Sacchi *comm.* Giuseppe (on.), professore di pedagogia alla regia scuola normale . . . . *Milano.*

*Saettone *sac.* Gio. Batt. (eff.), direttore del Contubernio D'Albertis per le sordomute . . . . *Genova.*

*Sala Antonietta (eff.), figlia della carità, maestra delle sordomute — *Milano.*

Salvoni *cav.* Antonio (on.), provveditore agli studi della provincia di *Milano.*

*Salvioni Maria (eff.), maestra dirigente dell'istituto delle sordomute povere di campagna . . . . *Milano.*

*Sangalli *prof.* Amilcare (on.), rappresentante la Società pedagogica italiana. . . . . *Milano.*

*Sapolini *dott. fis. comm.* Giuseppe (on.) membro del Consiglio direttivo del regio istituto dei sordomuti . . . . *Milano.*

Sartorio Emanuele (on.), di . . . . *Palermo.*

Sassi *M.me* (on.) . . . . *Lyon.*

*Savaré *can. don.* Giovanni (eff.), direttore dell'istituto dei sordomuti di *Lodi.*

*Savinien *frère* (eff.); professeur à l'institution des sourds-muets de *Nantes.*

Sawallisch *M.me* (on.), di . . . . *Emden.*

Scotti *comm.* Giuseppe (on.), segretario del Congresso internazionale di beneficenza . . . . *Milano.*

*Sironi *prete* Giovanni *C. R. S.* (eff.), direttore del regio istituto dei sordomuti . . . . *Roma.*

*Smaldone *sac.* Filippo (eff.), della pia casa dei sordomuti ai Ponti Rossi in *Napoli.*

Soeder, direttore dell'istituto dei sordomuti di . . . . . . *Amburgo.*

*Stainer William (eff.), instructor of the Deaf and Dumb to the school board for London, chaplain to the Deaf and Dumb attached to the Parish Church of Bethnal Green, London. — Treasurer and honorary director of ladies christian homes for Deaf and Dumb . . . *London.*

Stephanow, direttore dell'istituto dei sordomuti . . . . . *Pietroburgo.*

*Stoddard Charles A. (eff.), reverend doctor, editeur New-York observer, membre du Conseil d'Administration de l'institut à . . . *New-York.*

*Swinny E. M. A. (on.), interprete d'inglese . . . . *London.*

Tagliabue *don* Antonio (on.) . . . . *Milano.*

*Tarra *cav. sac.* Giulio (eff.), direttore dell'istituto sordomuti di campagna, rappresentante la società pedagogica italiana . . . . *Milano.*

Taverna *conte* Rinaldo (on.), membro della Commissione per l'educazione dei sordomuti poveri di . . . . *Milano.*

Terruzzi Giuseppe (on.), dentista presso il regio istituto sordo-muti di *Milano.*

Thompson *doctor* E. Symes (on.), vice président de la Societé pour former les maîtres des sourds sur la méthode orale pure à Ealing près *Londres.*

Thompson *M.me* Symes (on.) . . . . *Londres.*

Theobald (eff.), professeur de l'institut national de . . . . . . *Paris.*

*Treibel *dottor* (eff.), directeur de l'institut royal . . . . *Berlin.*

*Treibel *M.me* (eff.) . . . . *Berlin.*

*Tremolada Giuseppa *F. D. C.* (eff.), maestra delle sordomute . *Milano.*

Turchi *prof. don* Giovanni, ex istitutore dei sordomuti, ora direttore dei ciechi . . . . *Torino.*

*Tresso *don* Antonio (eff.), dott. in sacra teologia e prof. nell'istituto dei sordomuti di . . . . *Torino.*

*Triouleyre *frère* Marie Pierre (eff.), directeur de l'institution des sourds-muets du . . . . *Puy* (France).

*Vaïsse Léon (eff.), directeur honoraire de l'institution national de *Paris.*

*Valentin *frére,* (eff.), professeur à l'institution des sourds-muets de *Nantes.*

*Vecchi *dott.* Angelo (on.), segretario onorario del pio istituto dei sordo-muti in . . . . *Pavia.*

*Vimin *frère* des écoles chrétiennes (eff.), directeur de l'institution des sourds-muets de . . . . *St. Étienne* (Loíre-France).

*Visconti Giuseppina (on.), apprendista nel r. istituto dei sordomuti in *Milano.*

*Visconti Venosta *nob. cav.* Giovanni (on.), consigliere comunale di *Milano.*

*Vitali *sac.* Luigi (on.), rettore dell'istituto dei ciechi in . . . . *Milano.*

*Vittadini *comm. dott.* Giovanni (on.), membro del Consiglio d'amministrazione del regio istituto dei sordomuti in . . . . *Milano.*

*WIDMER *M.lle* MARGUERITE (eff.), institutrice des sourds-muets à l'Institut Pereire de . . . . *Paris.*

*ZUCCHI *cav. dott.* AUGUSTO (on.), presidente del Consiglio direttivo del regio istituto dei sordo-muti in Milano, rappresentante del real Ministero dell' istruzione pubblica e dell' associazione pedagogica italiana di *Milano.*

INAUGURAZIONE E PRIMA SEDUTA

DEL II° CONGRESSO INTERNAZIONALE DEGLI EDUCATORI DEI SORDOMUTI

Lunedì, giorno 6 di settembre.

Al mezzodì del 6 settembre dell'anno del Signore 1880, essendo Re d'Italia Umberto I° di Savoja, in una delle maggiori sale del Regio Istituto Tecnico di Santa Marta si inaugurò il secondo Congresso internazionale pel miglioramento della sorte dei sordomuti.

Sedevano ai posti di onore l'ill.mo signor Prefetto della città e provincia di Milano, comm. Basile, il Sindaco della città, conte Belinzaghi, il deputato comm. Cesare Correnti, ed altri illustri personaggi, fra cui una Commissione speciale inviata dal Governo francese, coll'intervento del Comitato di organizzazione di Parigi e di quello ordinatore di Milano e circa duecento Membri tra effettivi ed onorarî.

Aprì la solennità il dott. Augusto Zucchi, quale Presidente del Comitato ordinatore e rappresentante di S. E. il Ministro della pubblica istruzione in Italia, col seguente discorso:

" A voi qui adunati da tante parti del mondo civile, in nome del Comitato milanese pel Congresso dei maestri dei sordomuti, in nome del R. Governo io sono lieto di dare il benvenuto.

" Dicevano gli antichi che gli ospiti venivano dagli Dei: voi siete mandati a noi dall'amore degli uomini, dallo spirito della carità; voi accorrete a portarci il lume della vostra esperienza, il calore del vostro affetto. Ch'io vi ringrazii, o signori, ch'io vi ringrazii in nome della mia patria e in nome di quei non pochi cui fu negato il bene dell'udito e della parola. Quanti sono in Milano che cercano provvedere a quegli infelici, nello scorgere fra queste mura così nobili caldeggiatori di una sì alta opera di redenzione, sentono schiudersi il cuore ad una cara speranza. Essi già vi hanno presentato e ancor vi presenteranno i loro poveretti, vi esporranno i metodi che reputarono più opportuni a temperarne l'infortunio, e dall'esito delle vostre discussioni s'aspettano incoraggiamento a perseverare nelle loro sante fatiche.

" Fu saggio consiglio questo dei Congressi internazionali, che adunandosi a distanza di qualche tempo, e cangiando ogni volta di sede, accomunano ad ogni popolo i trovati novissimi, mentre da ogni popolo per diretta co-

noscenza traggono lume. Noi non sappiamo ancora quanta luce potrà derivare ai rappresentanti di dottissime nazioni da ciò che si pratica nei nostri Istituti, ma dalla breve dimora che farete fra noi, vi sarà dato almeno persuadervi che la carità è antica e largamente diffusa in Italia. E forse il Congresso che si tenne a Parigi, or sono due anni, ne aveva, se non la certa notizia su cognizione minuta dei fatti, una notizia per lo manco lontana ed indeterminata, perché ad accogliere il secondo Congresso sceglieva questa nostra penisola da sì poco volgere di tempo rivendicata in unità e libertà, ed i cui figli, tolti gli ostacoli interni ed esterni, si rimisero sulla via dei civili progredimenti.

" L'Italia, chiamata così immediatamente dopo la nobilissima Francia a far mostra di sé in questo campo della beneficenza, ne inorgoglisce a un tempo e ne trepida; e a maggior ragione poi da questo duplice sentimento è commossa Milano, come quella che più dappresso voi dovrete esaminare, e che all' onore di ospitarvi fu eletta immediatamente seconda a quell' immensa officina dell' umano sapere e delle opere caritatevoli che si chiama Parigi.

" Ora, come ha risposto per la parte sua a questo onore il Comitato milanese? Il suo mandato era assai modesto, limitandosi esso alla parte preparatrice in via quasi affatto materiale. Tuttavia ci gode l'animo, o signori, nell'esporre quanto si è fatto, perché non si tratta di celebrare un'opera nostra; ma innanzi specialmente alla Commissione organizzatrice del Congresso (qui rappresentata dagli egregi signori Vaïsse, Magnat, Balestra, Hungentobler e La Rochelle) sentiamo di dover attestare solennemente l' interessamento e la simpatia del nostro paese pei sordomuti.

" Ci bastò una parola presso l'Autorità municipale, perché tosto ci concedesse questa sede pel Congresso; e volle sua ogni cura, suo ogni dispendio di allestimenti, di servigi; suo il carico di stampati e di provvedimenti di natura amministrativa a mezzo dei suoi sollecitissimi officiali. Colla maggior effusione dell'animo il Comitato ne rende grazie all' on. Sindaco ed ai Rappresentanti del Municipio che in modo così degno continuano le tradizioni di Milano benefica, e signorilmente, schiettamente ospitale.

" Ci rivolgemmo all'Autorità Provinciale, ed essa, con la prontezza che raddoppia il beneficio, accordò un largo sussidio, onde noi ne ringraziamo quegli onorevoli Rappresentanti, lieti di vedere oggi lo stesso Capo della Provincia, il Prefetto comm. Basile, rendere omaggio, qui in mezzo a noi, al convegno della pietà.

" Ragguagliammo il Ministero della istruzione pubblica degli impegni, a cui questo Congresso avrebbe dato occasione: e da esso pure avemmo un sussidio cospicuo, quale eccezionale attestazione delle sollecitudini del Governo per la causa dei sordomuti. Né qui è tutto quello che ha fatto il Go-

verno; e l'onore, ch'io tengo di suo rappresentante innanzi a questo Congresso, non mi toglie ch'io ne parli come richiede la verità dei fatti.

" Il Comitato locale nell'aspettativa di questo convegno ebbe il pensiero di investigare quale sia in fatto lo stato della istruzione dei sordomuti in Italia. Sotto questo aspetto noi conoscevamo assai imperfettamente il nostro paese, e ci pareva vergogna dover farne confessione a voi, amici nostri, quando ci saremmo in quest'ora incontrati. Ma per sapere quanti sordomuti si accolgono nelle scuole e nei convitti nostri, e i metodi adottati per istruirli e i risultamenti educativi conseguiti e tutte insomma l'altre circostanze più interessanti in argomento, occorreva prima un autorevole appello alle varie direzioni degli Istituti, e quindi uno studio complessivo dei dati raccolti, tale che ne uscisse la fisonomia di queste scuole italiane, così speciali.

" Or bene, non appena esprimemmo questo pensiero, il Governo si assunse di provvedere a tutto. Esso, a mezzo del chiarissimo direttore dell'ufficio di statistica generale del Regno, il comm. Bodio, ottenne in via uniforme dalle direzioni dei 36 Istituti del Regno (e ciò torna a gran lode anche di esse) i più minuti ragguagli occorrenti e ne concluse uno studio statistico; lavoro pregevolissimo del dottor Raseri, e del quale, grazie appunto alla larghezza del Governo, possiamo fare omaggio a ciascun membro del Congresso.

" Tale monografia completa delle scuole italiane potrà essere esempio che promuova presso qualche altra nazione indagini d'egual natura, preziose per stabilire ragionevoli provvedimenti in sollievo della sordomutolezza. Intanto l'Italia nostra ha dinanzi la verità de' suoi fatti medesimi, argomento di compiacenza pei trionfi già ottenuti dalla carità, ma serio tema di studî per l'avvenire. Io non tacerò il fatto che spicca da questa monografia, dove si discorre del metodo d'insegnamento adottato nei singoli Istituti, e cioè la quasi universale concordia degli insegnanti nell'istruire il sordomuto, non più coll'alfabeto delle dita, non più colla mimica, pietosa creazione che non cesserà per altro di far sempre benedetto l'inclito nome del De l'Epée, ma colla viva parola che è il privilegio dell'uomo; che è il tramite unicamente sicuro del pensiero, il dono stesso di Dio: onde a ragione fu detto

> Luce dell'alma è la parola, e l'alma
> È luce in terra del divin pensier. (CAPPAROZZO)

" Ma se ciò conforta, o signori, per altra parte le inesorabili cifre hanno una triste eloquenza.

" I sordomuti (ce lo apprende la citata statistica) che oggi si trovano nei 36 Istituti italiani per esservi educati, sono in tutto circa 1500; ma sapete

voi quanti sono i nostri sordomuti fra i 5 e i 21 anni, età che presa largamente, è la più propizia per l'istruzione? Sono 15,000. Ristringiamo pure questa cifra alla metà, perché i corsi d'istruzione non comprendono generalmente più di 8 anni, ed ancora per ogni cinque sordomuti ne abbiano circa uno solo che viene istruito. E gli altri? Eguali in tutto a noi, diversi solo per l'infortunio che li grava, qual parte hanno essi dei vantaggi della società? Come vivono? Come muojono?

" Grave pensiero questo, signori, e doloroso: tanto più quando si pensa che già da otto anni l'Italia non arrossirebbe delle migliaja di sordomuti non istruiti, se il pio, provvidissimo progetto di legge presentato per essi dal già ministro Correnti non fosse caduto in dimenticanza da quel giorno che egli abbandonava nel 1872 il governo della pubblica istruzione. Ma consoliamoci, perché non è possibile che questo stesso solenne Congresso si chiuda senza esprimere un voto che giunga fin là dove si puote, ond'è a sperare che i nostri legislatori che scrissero: abbiano elementare istruzione tutti gli Italiani; scriveranno pur anche: " si istruiscano e diventino uomini anch'essi tutti i poveri sordomuti d'Italia. " Il voto del nostro preclaro concittadino che noi oggi salutiamo qui presente, sarà allora compiuto; e con esso il voto di tutta la nazione.

" A completare l'indicazione di quanto fu fatto in preparazione di questo Congresso, soggiungerò che gli educatori e i maestri dei nostri Istituti cittadini accettarono volontieri di protrarre le loro annuali fatiche per attendere voi e mostrarvi i loro allievi; che anche le famiglie desiderose di riavere i loro figli pel riposo autunnale posposero le soddisfazioni dell'affetto al bene di una causa comune; e infine che noi vi abbiamo molto desiderato e che oggi vi riceviamo fra noi come amici aspettati da lungo tempo.

" Ed ora, o signori, voi darete principio alle vostre numerate sedute, a quelle discussioni, le quali, quando non degenerino in dispute (a detta di un eminente filosofo, questo illustre Adolfo Franck che il Governo francèse mandava con altri illustri quale suo rappresentante a questi nostri studî) " aprono il cammino della verità e della scienza, assicurano le conquiste dello spirito umano e fanno sorgere la luce. "

" Ma nel congedarmi da voi, nel rassegnare quella presidenza che mi venne provvisoriamente affidata, che io in nome del Comitato milanese vi rinnovi il ben arrivato.

" V'hanno nel vostro consorzio persone insigni per dottrina, celebri di fama mondiale, innanzi alle quali la mia persona è troppo poco autorevole perché in questo consesso io non mi senta preso da trepidanza. Ma il profondo sapere, molto più se accompagnato dalla carità, è il padre della indulgenza e in questa io mi confidai. E quanta carità non è la vostra, o signori, che vi fa solleciti di tanti infelici, ai quali natura negava o l'infermità

toglieva l'udito e con esso la possibilità di crescere ad interezza di vita! Voi andaste all'incontro di quei poveretti e vi piegaste su loro con profondo compatimento, con quel piglio amorevole che rinfranca gli spiriti e comanda l'affetto. Voi studiaste le loro povere intelligenze, esaminaste pazienti quanto potessero su di esse gli avvedimenti dei saggi che vi hanno preceduti e quelli immaginati da voi medesimi. Vi addoloraste, ma non disperando, se all'opera non rispondeva l'effetto, gioiste quando i vostri alunni vi comprendevano e quando la parola o si atteggiava sulla punta delle loro dita, ovvero, più fortunata, veniva finalmente a risonare, fosse pur rozza, sull'arco delle loro labbra.

" Per quei trionfi che voi otteneste in quei momenti, che voi siate benedetti nell'opera vostra! Voi perseveraste e ancora perseverate. Né vi fu grave per ciò il lasciare ora le vostre case, le vostre chiese; e venirne anche d'oltre i monti ed i mari, e vi ha persino fra voi chi non temette i flutti del vasto Atlantico per accorrere dalla lontana America all'impresa pietosa. Oh che voi siate i benvenuti!

" I nostri sordomuti che per la prima volta vi hanno visti in questi giorni, vi amano di un amore filiale. Vi conoscevano di fama e vi amavano già, perché i loro maestri li avevan intrattenuti da lungo tempo di questi amici che in altre terre si erano fatti i padri e le madri dei loro fratelli di sventura; ma la vostra presenza, quella dei generosi che degli infelici si crearono una famiglia e per essi soffrono e godono, lottano e sperano, sublima quel loro affetto a tenerezza e devozione. Ed anche noi che a questi sventurati provvediamo più da vicino, sentiamo d'amarvi con tutta l'anima e nutriamo fiducia di essere da voi corrisposti.

" Oh gli è pur vero che l'infortunio stringe le anime umane assai più della gioja! Ecco: uomini d'ogni clima, d'ogni linguaggio, d'ogni dottrina speculativa, d'ogni fede religiosa: quanti qui siamo, che forse nella gioja saremmo passati stranieri gli uni accanto agli altri, al cospetto invece della sventura, in questa insistente lotta con la quale ci adoperiamo per combatterla, noi ci stringiamo le destre e ci riconosciamo fratelli! "

Taciutosi il dottore Zucchi, l'onorevole signor Sindaco pronunciò le seguenti parole:

" Il sindaco sente pure il dovere di darvi, alla sua volta, in nome della città di Milano, il benvenuto e il più affettuoso saluto.

" L'illustre presidente, di cui testé avete udito un brillantissimo e forbito discorso, ha voluto ringraziare la rappresentanza comunale, anche al di là di quanto possa meritare, per quanto ha fatto onde favorire questo convegno.

" La rappresentanza di Milano ed il sindaco risposero ad un sentimento del cuore, nello stesso tempo che si resero interpetri di tutta la cittadi-

nanza, la quale circonda questa istituzione di speciale amore, comune del resto a tutte le nazioni civili.

" E per vero questo Congresso è veramente insigne per il concorso di numerose rappresentanze nostre, e per quello del pari numeroso di illustri rappresentanze estere, le quali l'hanno onorato del loro intervento, mosse da un sentimento di vera filantropia e dal vivissimo desiderio di risolvere quei quesiti che toccano da vicino l'educazione dei sordomuti, dipendendo dalla loro soluzione la scelta di quel metodo che, come disse l'illustre presidente del Comitato, risponda meglio all'intento comune, quello di conseguire veramente la redenzione dei sordomuti.

" Ringrazio gli illustri personaggi stranieri qui convenuti e ringrazio del pari le illustrazioni della nostra Italia, e fra le molte il comm. Cesare Correnti, che godo di veder seduto al banco della presidenza; ma nel porgere questi ringraziamenti mi assale un sentimento di profondo dolore. Pur troppo, non vedo tra noi due uomini illustri e benemeriti: il conte Paolo Taverna, fondatore dell'Istituto dei sordomuti poveri di campagna, e il conte Alessandro Porro, cui il nostro R. Istituto dei sordomuti deve d'aver raggiunto quel progresso serio e reale cui sono rivolti i vostri studî; ma evocando la memoria di questi benemeriti, sono sicuro che voi seguirete le tracce da essi segnate e che l'opera vostra riescirà vieppiù sapiente ed utile all'umanità. (1) "

Parlò poi in francese il signor Vaïsse, presidente onorario del Comitato organizzatore:

" Signor prefetto, signor presidente del Comitato, e voi, onorevoli e cari confratelli del regio Istituto e dell'Istituto dei sordomuti poveri della campagna:

" Prima di cominciare il corso regolare dei nostri lavori, permettetemi che in nome del Comitato parigino d'organizzazione del nostro Congresso io vi ringrazii dell'accoglienza così cordiale che noi abbiamo ricevuta da voi e vi assicuri dei sensi di alta considerazione, di affettuosa fratellanza, di sincera e di intiera stima, coi quali siamo venuti in mezzo a voi.

" Scegliendo Milano per posta di riunione, noi ben sapevamo che ci saremmo trovati nell'Atene d'Italia, e che ci troveremmo al tempo stesso in

(1) Colgo l'occasione per compiere un atto di giustizia, rammentando il presidente antecessore del Porro, il dott. Cesare Castiglioni, il quale ebbe il merito principale dell'introduzione del metodo orale negl'Istituti italiani, poichè egli primo, dopo un viaggio fatto nella Germania nel 1868, contro tutti i pregiudizî l'introdusse nel R. Istituto nazionale, sì che per mezzo del Ministro della pubblica istruzione di allora, C. Correnti, quel metodo divenne quasi obbligo di legge in tutta Italia. Il Porro fu presidente dal 1860 al 1863, poi dal 1871 al 1879; ed il Castiglioni dal 1867 al 1871.

Il Compilatore.

un paese, dove l'attività nell'opera dell'educare i sordomuti si era in questi ultimi anni assai diffusa.

" Uno stesso pensiero, come uno stesso sentimento, dòmina oggi noi tutti, perocché tutti abbiamo un desiderio solo, che è di fare per i sordomuti quanto è possibile nello stato di loro disgrazia. Noi siamo convinti della possibilità di dare uno svolgimento più grande all'insegnamento dell'uso della parola e della lettura sulle labbra, insegnamento, che Pereire introdusse in Francia un secolo e mezzo fa e che il nostro illustre predecessore, l'abate De l'Epée stesso, riconobbe come il solo mezzo di restituire alla società chi è sordo fino dalla nascita.

" Noi siamo stati già lieti di poter applaudire ai risultati notevoli delle lezioni dei nostri amatissimi Colleghi milanesi.

" Ci intratterremo ora dei principî dei nostri rispettivi ideali e del nostro comune insegnamento.

" Nelle nostre adunanze, io ne ho la convinzione, ci troveremo, già fin d'ora lo dico, più vicini di quanto alcuno forse avrebbe supposto fin qui, e all'unione già sì intima dei cuori s'aggiungerà l'unione sempre maggiore dei pensieri. "

Dopo il signor Vaïsse s'alzò il signor Houdin, direttore dell'istituto Paris-Passy:

" Signor presidente, signori! — Il Congresso nazionale francese di Lione nel 1879 decise che i Membri del suo ufficio formassero il Comitato francese pel Congresso di Milano. Presidente nel Congresso di Lione, mi trovo rivestito dell'onore di presiedere questo Comitato ed ho l'onore di presentarvelo. Esso è composto dei signori Léon Vaïsse, presidente onorario; Augusto Houdin, presidente; Augusto Grosselin ed il canonico Bourse, vice-presidenti; Hugentobler ed Ernesto La-Rochelle, segretarî; l'abate Goyatton, tesoriere.

" Permettetemi, signori, di significarvi, in nome del Comitato francese (e potrei aggiungere in nome di tutti i professori e amici dei sordomuti, imperocché non uno, ne son sicuro, mancherà di associarsi di cuore al mio pensiero ed alle mie parole) permettetemi, dico, di significarvi i sentimenti che noi portiamo in seno del Congresso sopra questa bella terra d'Italia, irradiata da uno splendido sole.

" All'Italia, al suo sangue caldo e generoso, al suo genio artistico e letterario, al suo culto per la scienza, per il progresso, per l'umanità, noi portiamo l'omaggio della nostra ammirazione e delle nostre simpatie internazionali; ai professori ed amici italiani dei sordomuti, a questi cuori nobili e generosi, che diedero ai nostri cari diseredati dell'udito tutto ciò ch'essi stessi avevano ricevuto di forza, di cuore, di vita, noi apportiamo ancora l'omaggio della nostra ammirazione e dei nostri caldi sentimenti di buona fratellanza.

“ Noi, or sono vent'anni, venivamo già sul suolo italiano, venivamo in armi, ma non per combattervi, perché la Francia e l'Italia sono sorelle, ma per combattere con voi e per voi per la vostra indipendenza e per la vostra nazionalità. Oggi noi vi siamo ritornati, ma senza armi, la Dio mercè! per combattere ancora per una causa più grande fors'anco e sicuramente tanto grande quanto quella della indipendenza e della nazionalità — per la causa dell'umanità.

“ Noi trionfammo un dì; speriamo che noi trionferemo ancor oggi, senza che ne costi una goccia sola di sangue, né una sola lagrima; ma per contrario fermando il sangue che geme dalla piaga del cuore di tante madri ed asciugando le lagrime che sgorgano dai loro occhi.

“ Un'ultima parola! I professori italiani che ci fecero l'onore di assistere al Congresso di Lione, hanno voluto ricordarmi, al mio arrivo, le ultime parole che dissi come presidente di quel Congresso.

“ Poiché quelle parole furono così dolci al loro cuore, poiché essi hanno avuto la graziosità di serbarne un così buon ricordo, permettetemi di qui richiamarle: Sì, dissi e ripeto, l'insegnamento della parola avrà il suo giorno, perché un beneficio e una benedizione pei nostri poveri diseredati, e perché sono sulla terra uomini di buona volontà e là in alto un Dio! „

Dopoché ebbe detto il signor Houdin, le cui calde e sentite parole riscossero vivissimi applausi, siccome meritamente ne ebbero quelli che lo precedettero (1), si ritirarono il capo della provincia e quello del comune; e subito si procedette alla nomina del seggio presidenziale effettivo, per mezzo delle schede. Premesse le cautele e formalità d'uso, e fatto lo scrutinio, risultarono eletti i seguenti signori:

Presidente:
Cav. Don Giulio Tarra.

Segretario generale:
Prof. Pasquale Fornari.

Vice-presidenti: Per gli Italiani: Prof. P. Enrico Marchiò; — Pei Francesi: Dir. Augusto Houdin; — Pei Tedeschi: Dir. Treibel; — Per gli Inglesi: Peet.

Vice-segretari: Per gli Italiani: Dir. Lino Lazzeri; — Per i Francesi: Abate Luigi Guérin; — Pei Tedeschi: Dir. Giacomo Hugentobler; — Per gli Inglesi: Dir. Arturo Kinsey.

Il presidente ed i vice-presidenti siedono al banco presidenziale, avendo ciascuno alla sua sinistra il proprio segretario. Quindi parla il presidente.

(1) Il compilatore deve dichiarare che per conservare a questi atti tutta la loro dignità, soppresse le indicazioni di applausi.

Il Presidente. — Illustri colleghi! — Nel tratto di fiducia di cui mi onorate, io non posso ravvisare che un nuovo omaggio alla mia città natale, che voleste sede di questo ben augurato Congresso. E per questo titolo, per quanto consapevole della mia pochezza e affatto inesperto dell'ufficio che mi affidate, accetto il vostro voto, o, dirò meglio, obbedisco al vostro comando, e vi ringrazio. Ma nello stesso tempo, riconoscendo come su altri due illustri colleghi italiani, su altri due nomi ben più degni, avrebbero dovuto raccogliersi i vostri voti per tale onorevole rappresentanza, quando per inesorabili circostanze l'uno non fosse stato impedito di venire e l'altro di accettare questo incarico, io fin d'ora, nel prendere il loro posto, dichiaro e vi prego di riconoscerli come presidenti onorarî di questo Congresso. Tali uomini, tali nomi, voi già l'avete compreso, sono il venerando padre dei maestri italiani, il commendatore *Tommaso Pendola*, a cui si deve tanta parte del movimento che presero in Italia gli studî pei sordomuti, e il reverendo cavaliere *Don Eliseo Ghislandi*, direttore di questo regio istituto nazionale, di cui solo ieri voi rilevaste lo zelo, l'intelligenza e l'amore per questa gran causa che ci raccoglie.

Il parlare, l'agire in nome di questi uomini, come degli altri nostri colleghi altamente benemeriti in questo ramo interessante tanto l'istruzione quanto la beneficenza, sarà ad una volta per me uno sprone ed un sostegno. Tale fiducia vieppiù si rafforza nell'animo mio veggendo qui fra noi a inaugurare i nostri lavori l'illustre commendatore *Cesare Correnti*, ch'io, facendomi interprete dell'intera assemblea, propongo a primo fra i Membri d'onore, onore che ritorna a noi che lo salutiamo come l'uomo, dirò, delle nostre *legali speranze* a pro dell'infelice famiglia dei sordomuti.

Io non dubito che voi tutti, amati e venerati colleghi, mi darete ajuto per agevolare il mio còmpito, colla calma, misurata e giudiziosa forma delle vostre discussioni, col sacrificare il senso individuale per il presto e felice risultato delle medesime, e col rassegnarmi scritto un riassunto dei vostri concetti e delle vostre proposizioni, sicché la trattazione proceda sempre difilata al suo scopo, senza bisogno di richiamarvi gli oratori, e torni più facile e fedele l'elaborazione del resoconto, e s'acceleri così al suo termine la questione trattata. Per questo ufficio io mi raccomando e m'affido in particolare alla cooperazione degli egregi vice-presidenti, del segretario e dei vice-segretarî di cui mi circondaste e mi faceste forte; i quali pure, io li prego, vorranno ciascuno per sua parte interpretarci e raccogliere i discorsi che saranno tenuti nelle lingue a noi straniere dai loro connazionali.

Colleghi onorandi! — Alte e importanti sono talune delle questioni proposte alla nostra discussione, e non dubito che su quelle di preferenza vorrete portare la vostra considerazione; ma ancor più alto e importante è il proposito che qui ci raduna, di migliorare la condizione della misera e

grande famiglia dei sordomuti col provvedere al progresso dell'arte che deve redimerla dal suo dolore, arte sublime di sapienza e di carità, a cui noi tutti d'un cuore abbiamo dedicato la vita. Epperò, senza aver altro di mira che questo sublime proposito, collo spirito dell'amore e della conciliazione, poniamoci all'opera. Nessun altro trionfo ci sia più caro di quello della verità e della carità. Che se dal Congresso di Milano altro non s'avesse a cavare che una maggiore unità nell'insegnamento e un vincolo più stretto fra gli insegnanti, io penso che ciascuno di noi sarà lieto d'avervi appartenuto, e se ne ricorderà come d'un'opera buona; poiché è certo che nessun risultato, per quanto grande, può esser dato dalla scienza, che eguagli quello d'alimentare e crescere l'amore e la stima vicendevole fra quelli che la professano. Con questo intento disinteressato e santo, nel Nome di Chi tutti ci redense, o redentori dell'umanità sofferente, entriamo fiduciosi nel nobile arringo.

Balestra. — Signore e signori e confratelli! La mia insegna è di andare avanti; sempre avanti! e prendo la sacra Scrittura per guida delle mie parole. — Dio cominciò dal fare l'elogio della parola col dire: *In principio erat verbum*, ed io dico: *Vox clamantis in deserto; parate viam.* Bisogna liberare la via perché l'uomo possa camminare avanti. I Francesi tutti sono lieti di rendervi omaggio, acclamando tutti insieme alla parola; bisogna che noi usciamo di qui colla sodisfazione di aver fatto un lavoro serio. Sovente si dubita della efficacia dei Congressi e della buona volontà dei Congressisti. Che fanno essi? — si mormora da taluni. Ebbene, mostriamo che sappiamo fare qualche cosa. A Parigi ponemmo la pietra fondamentale, ma colà non avevamo ancora le idee che abbiamo oggi; a Lione ci avanzammo un po', ma non basta. Signori, avanti, avanti sempre! Ecco il vostro programma. Adempitelo, e tutte le nazioni vi acclameranno!

Presidente. — La moltitudine delle cose e la imperizia mia mi fecero dimenticare due altri nomi preziosissimi, l'uno è quello dell'erede del cuore e della mente del compianto conte *Paolo Taverna*, il nome del *cav. Innocenzo Pini*, che propongo da aggiungersi alla presidenza onoraria; l'altro è quello del signor *dott. Grosselin*, uomo benefico e studiosissimo dell'arte nostra, segretario generale del Congresso di Parigi e di quello di Lione, cui propongo di dare il titolo di segretario d'onore.

Sono proposti e acclamati altri nomi, cioè a presidenti onorarî i signori Vaïsse, Balestra, Zucchi, Hirsch, ed a segretario d'onore il signor La Roschelle; benemeriti dell'istruzione dei sordomuti.

Vaïsse. — Dà comunicazione di alcune lettere di membri corrispondenti e colleghi che fanno adesione al Congresso, e ricorda il signor Eugenio Pereire, che è pur tanto benemerito dell'istruzione dei sordomuti, come fondatore della scuola Pereire di Parigi.

Presidente. — Fra i nomi che aspettavo dall'Assemblea v'era pur quello del signor Pereire, che, proposto l'ultimo, sarà il primo.

L'Assemblea vivamente approva l'aggiunta del signor Eugenio Pereire a presidente onorario.

Il presidente legge un telegramma del signor Deutsch, direttore dell'istituto dei sordomuti israeliti di Vienna, il quale si scusa di non esser potuto intervenire al Congresso. Quindi si propone di mandare telegrammi speciali di saluto, di omaggio e riconoscenza alle LL. MM. Umberto I e Regina Margherita, a S. E. il Ministro della pubblica Istruzione, al commendatore Tenerelli, segretario generale del ministro suddetto, e al Governo francese che volle essere officialmente rappresentato al Congresso, inviandovi illustri e onorande Persone.

L'Assemblea tutta unanime approva.

Il presidente fa diverse partecipazioni, fra cui di una lettera della Società d'igiene che nomina a suoi rappresentanti presso il Congresso il commendatore Giuseppe Sapolini e il prof. cav. dottor Gaetano Strambio; di una lettera del signor Rayroux, direttore dell'istituto dei sordomuti de St-Hyppolite du Fort, che si scusa di non poter venire; della nomina del dottore Zucchi a rappresentante del Ministro della pubblica Istruzione; di due lettere dell'Associazione pedagogica italiana, la quale nomina a rappresentarla il cav. Zucchi e il cav. Tarra; della partecipazione del Consiglio scolastico della provincia del sussidio ministeriale di lire 2000; e di altro di minore importanza, che però per brevità si lascia.

Dipoi il signor *Vaïsse* diede comunicazione di lettere di parecchi educatori di sordomuti che si scusavano di non poter intervenire, cioè dell'abate *Lambert* di Parigi, del signor *Deutsch* di Vienna, del signor *De Haerne*, del signor dottor *Hirsch*, direttore dell'istituto dei sordomuti di Rotterdam, del signor *Sawallisch* di Emden, del signor *N. Weissenweiler* di Colonia, del signor *Frère Louis* di Nantes.

Presidente. — Credo d'interpretare il desiderio della maggioranza, anteponendo nell'ordine della discussione la tesi di maggior importanza, che è quella del metodo.

Magnat. — Evidentemente la più importante questione essendo quella del metodo, credo di associarmi anch'io a quell'ordine di idee che son pur quelle della maggioranza dell'assemblea. In seguito poi si tratteranno le questioni di minore importanza.

L'Assemblea acconsente.

Presidente. — Allora domani si tratterà della questione sul metodo.

Seduta II antimeridiana.

Martedì, giorno 7 settembre.

La seduta del dì 7 fu aperta alle ore 9 e mezzo antimeridiane e chiusa a mezzogiorno.

Il segretario generale legge il processo verbale della prima seduta d'inaugurazione; il quale non è approvato subito, volendosi prima che il signor abate *Guérin*, vice-segretario pel francese, lo legga tradotto in francese nella seduta pomeridiana.

Pini. — Se avessi potuto sapere che l'Assemblea mi avrebbe onorato del suo voto, avrei pregato il signor presidente di non mettere gli occhi sulla mia modesta persona. Questo voto m'ha fatto, più che consolazione, meraviglia, giacché, lo confesso, è troppa la mia persuasione d'aver fatto pochissimo pei sordomuti, specialmente in questi ultimi tempi, in cui le mie incumbenze erano assai ristrette. In ogni modo interpreto la benevola proclamazione dell'Assemblea come effetto di una benigna disposizione, e l'accetto in omaggio alla memoria del mio illustre predecessore.

Marietti. — Alcuni Congressisti avrebbero dimostrato il desiderio che invece di due sedute ogni giorno di 6 ore complessive, come è stabilito, se ne facesse una sola di quattro ore di seguito, cominciando alle otto del mattino fino a mezzogiorno, in modo che i nostri riveriti ospiti abbiano per sé il resto della giornata per visitare la città e per quanto può loro abbisognare o piacere.

Presid. — A questo proposito ho ricevuto ora una nota da parte di molti membri che esprimono pure il desiderio di tenere una sola adunanza il giorno. Sarebbe dunque da proporsi di tenere seduta dalle otto a mezzogiorno. Se non vi sono osservazioni, pongo ai voti la proposta per alzata di mano.

Vaïsse. — Prima di votare, domando a che ora si possono visitare gli Istituti dei sordomuti di Milano, giacché la visita a tali luoghi è una parte importantissima pei Congressisti.

Presid. — Dalle 12 alle 4 1/2 pomeridiane.

Ricordi. — Se l'Assemblea decide si facciano soltanto quattro ore di seduta per giorno, anziché sei, io non mi oppongo; ma faccio però osservare che avremo tante ore di meno da discutere e che la materia in discussione non è poca.

Presid. — Siccome appunto il tempo è breve, vorrei porre ai voti questa proposta; con che si provvede a guadagnar tempo.

Dopo altre osservazioni dei signori Magnat, Rossi e Bourse, l'assemblea approva si tenga una seduta al giorno dalle 8 alle 12 del mattino, facendo

eccezione pel dì 8 seguente, giorno festivo, in cui per uno speciale riguardo ai Congressisti ecclesiastici, secondo il desiderio del càn. Bourse, s'é deciso doversi tenere la seduta dalle 12 alle 4.

Il presidente dà partecipazione dei Delegati dal Governo francese, che sono i seguenti:

Signor: Adolfo Franck, Membro dell'Istituto, Delegato speciale del Ministro dell'Interno e dei Culti di Francia (sotto la cui direzione sono in Francia gli Istituti nazionali);

Signor: Claveau, Ispettore generale degli Istituti di beneficenza in Francia;

Signor: Peyron, Direttore dell'Istituto nazionale dei sordomuti in Parigi;

Signor: Huriot, Direttore dell'Istituto nazionale di Bordeaux;

Suora Augustina, Direttrice dell'istituto nazionale delle sordomute di Bordeaux;

Suor' Angelica, Istitutrice Superiora nel detto Istituto.

Inoltre il Signor: Augusto Houdin, Direttore dell'Istituto Paris-Passy, quale incaricato d'una missione scientifica dal Ministro dell'Istruzione pubblica in Francia.

Il presidente legge i telegrammi ieri approvati e spediti; ne legge uno del Direttore dell'Istituto di Pietroburgo che saluta i colleghi e si scusa di non poter intervenire al Congresso; fa diverse comunicazioni di lettere e stampati, deposti sul banco della presidenza, fra i quali uno del venerando padre Pendola di Siena.

Balestra. — Signori, noi dobbiam far presto, dobbiamo lavorare: dobbiamo eleggere una Commissione per istabilire un regolamento di questa Sezione, un Comitato locale e un Comitato centrale e vedere di fare una Commissione di studî e una Commissione d'organizzazione. Perciò il signor Presidente deve scegliere le persone più competenti che facciano un apposito regolamento.

Presidente. — Su ciò mi consulterò coi colleghi della presidenza, perché non credo essere abilitato a dare da solo una risposta. Intanto invito il segretario generale a dar lettura del regolamento del Congresso.

(Si dà lettura del regolamento del Congresso, in italiano ed in francese.)

Drago. — Domando la parola sull'interpretazione del regolamento. L'articolo 8° dice: " Tutti i membri hanno diritto di prendere parte, ecc., " secondo quest'articolo è evidente che anche in qualche questione i membri onorarî possono prendere parte alla votazione. L'articolo 10° dice invece: " La votazione, ecc., ecc.... " Sarebbe mestieri, pare a me, di mettere in correlazione l'articolo 8° col 10° e dire quando i membri onorarî devono prendere parte alla votazione, per esempio, nelle questioni in cui abbiano competenza, come un medico in una questione d'igiene e così via.

Presidente. — Credo di essere interprete dei due Comitati, dei quali ho sentito il giudizio, facendo osservare che appunto in tutte le questioni che riguardano l'insegnamento ed il metodo pei sordomuti, sono invitati a dare il voto i soli membri effettivi, come quelli che hanno pratica in questa materia speciale; ma quando la questione sarà di natura amministrativa o d'igiene, allora l'ufficio medesimo di presidenza dichiarerà che la votazione sia generale. Tuttavia nell'articolo 10° avvi un difetto: bisognerebbe aggiungere che la votazione sulle questioni di natura igienica od amministrativa verrà fatta tanto dai membri effettivi che dagli onorarî.

Balestra. — Signori, sapete che nell'invito, diramato a tutto il mondo si disse che la lingua francese era la lingua ufficiale del Congresso. Qui invece è detto che la lingua ufficiale è l'italiana. Ora, siccome le due lingue sono sorelle, così domando che in omaggio al paese in cui siede il Congresso, sia dichiarata ufficiale la lingua italiana.

Presidente. — Io credo che dobbiam cominciare dal trattar la questione per la quale ci siamo riuniti. Perciò darò lettura anzitutto della prima questione, cioè la questione del metodo che è all'ordine del giorno.

Il presidente legge il primo articolo del paragrafo *Metodi* del programma, che è il seguente: *Indicare i vantaggi del metodo di articolazione sull'altro dei gesti, e viceversa, per rispetto specialmente all'insegnamento senza trascurare le relazioni colla vita sociale.*

Magnat. — Si mette a leggere alquante pagine di un suo libro sulla materia; ma la sua lettura, dopo più che venti minuti, è interrotta per una osservazione d' ordine (1).

Sangalli. — Mi dispiace di dover interrompere l' egregio relatore, ma poiché abbiamo il piacere di aver il suo libro nelle mani da due giorni e ne conosciamo precisamente le bellissime argomentazioni, credo opportuno non fare sciupare all' assemblea una o due ore nella lettura di quel libro. Propongo quindi che piuttosto si abbia a passare addirittura alla discussione, tanto più che il regolamento non concede che dieci minuti ad ogni oratore.

Guérin. — Io pure mi richiamo al regolamento, nel quale è prescritto che l'oratore non può tener la parola più di dieci minuti. C' è bensì un' eccezione a favore dei relatori. Ma qui non trattasi di lavoro di un relatore, come tale, sì bene di uno studio di carattere tutto personale. Chi sia il relatore, ce lo dice il regolamento; e noi non ci troviamo per nulla nel caso

(1) Il libro ha per titolo: *Organisation des écoles des sourds-muets par* M. Magnat, directeur de l' école Pereire. *Etudes d'un des rapporteurs du Comité d organisation du Congrès international de Milan en* 1880. Genève. (*V.* la parte letta che vien riportata nell'*Appendice).*

indicato dal regolamento. Qui non abbiamo Comitati, né membri di Comitati, che sieno incaricati a far da relatori. Per conseguenza il signor Magnat deve essere invitato a stare nei limiti assegnati dal regolamento, a riassumere cioè il suo dire in dieci minuti; altrimenti noi passeremmo tutte le giornate in sentire letture.

Arnold. — Abbiamo già perduto molto tempo nelle generalità; sarebbe bene passare senz' altro alla discussione della prima questione che è da trattare.

Magnat. — Vorrei rispondere qualche cosa alle osservazioni del signor abate Guérin. Il mio non è un lavoro personale, ma propriamente da relatore. Del resto, se questa parte del mio libro che tratta la questione del metodo, richiede più di dieci minuti, per le altre non ci vorrà tanto. Epperò domando che sia fatta eccezione per questa sola parte sul metodo, essendo essa la più importante.

Franck. — Domando la parola per due minuti, volendo solo rettificare un fatto, non già ch' io abbia, o signori, intenzione di entrare nella questione del metodo, ché non uomo competente, ma solo spettatore son io: ed è mio desiderio istruirmi e scoprire la verità. E la verità per l' appunto muovemi a rettificare un fatto che erratamente sfuggì al signor Magnat. Egli dice, nel suo libro, che nell' Istituto nazionale dei sordomuti di Parigi si istruisce coi gesti. Ciò non è esatto, anzi è del tutto falso, perché il signor Valade-Gabel, degno di considerazione e rispetto pel suo sapere, pubblicò un metodo che si chiama: — *Metodo oggettivo pei sordomuti in relazione alla scrittura*; — ed è il metodo usato per l'appunto negli Istituti nazionali.

Se dovessimo domandarne agli istituti di Parigi e di Bordeaux, direbbero che non ottennero mai dal loro insegnamento le frasi così grottesche che asserisce il signor Massimo Du Camp, ed ha ripetuto qui il signor Magnat. Io devo far giustizia all'Istituto nazionale di Parigi, i cui maestri intelligenti ci fanno fede che quell' illustre istitutore che introdusse il metodo oggettivo ben altro intese ed ottenne che codeste frasi, le quali non sono più che un parto della mente di un romanziere (1).

---

(1) A schiarimento di questa protesta giova riferire le parole di M. Du Camp riportate dal sig. M. Magnat, che sono: " Malgré tous les ressources de la mimique, malgré la précision mathématique de la dactylologie, ces malheureux enfants font des confusions de mots . . . Faisant rendre compte d'une série de mouvements que j'avais exécutés, j'ai obtenu cette phrase étrange : " D'abord, vous avez sorti votre montre dans votre gilet de votre gousset. „ J'ai brusquement effacé cette phrase pour prouver que je la trouvais incorrecte, et je demandai ce que je venais de faire; l'élève ecrivit: " Vous avez essuyé l'éponge avec le tableau . . . . „ J'ai assisté, dit-il, à des dictées faites à l'aide de la dactylologie; elles ne donnent pas toujours des résultats irréprochables.

" Si l'enfant *n'a pas été initié d'abord au sujet dont on va l'entretenir*, si le pro-

Magnat. — C'è chi deve aver tutto l'interesse di respingere ciò che scrisse il signor Du Camp, ed è il direttore dell'Istituto nazionale di Parigi. Ma io non faccio apprezzamenti, e mi basta accennare i fatti segnalati dal signor Du Camp.

Franck. — È un romanziere!

Presid. — Giustizia vorrebbe che la lettura del signor Magnat a questo punto cessasse, perché egli ha già avuto la parola per più di venti minuti, dove il regolamento non permette di parlare più di dieci minuti a chi legge o pronunzia un discorso proprio. Epperò interpello l'Assemblea se creda il caso di fare un'eccezione al regolamento e di concedere all'oratore di continuare la sua lettura.

Magnat. — Se fossi stato avvertito in tempo che non potevo leggere più di dieci minuti, avrei fatto un riassunto del mio lavoro; ma siccome ora è troppo tardi, così insisto per leggere il mio libro, e credo averne il diritto.

Ackers. — Quando, or fa un mese, per lettera chiesi quanto tempo sarebbe stato accordato alla lettura, mi si rispose che, secondo l'uso di molte riunioni in Francia, era di venti minuti per oratore. Ora la maggior parte dei

---

fesseur se hâte .... l'élève se trouble, se préoccupe uniquement de suivre de l'œil les signes isolés, n'a plus le temps, de saisir la corrélation qui existe entr'eux et il commet des erreurs qui parfois sont de véritables non-sens.

“ Les exercices de français qu'on leur impose pour les forcer à émettre leurs idées, leur enseigner à raconter un fait, à écrire une lettre, sont intéressants à parcourir, car ils prouvent combien la plupart de ces pauvres âmes sont *arides et dénuées; c'est d'une stérilité qu'on ne peut que très difficilement se figurer.* J'ai entre les mains plusieurs de ces “ compositions „ ou rien n'est composé: jamais je n'ai vu, même dans les administrations les moins lettrées, des procès-verbaux plus secs. Ce sont des récits de promenade, de voyage, l'emploi d'une journée: la date, l'heure, le fait, rien de plus; un seul temps de verbe, le prétérit indéfini: “ nous nous levâmes, nous sortîmes, nous mangeâmes, nous jouâmes, nous nous couchâmes „. Trois adverbes reviennent incessamment: *d'abord*, *ensuite*, *enfin;* on cherche une impression, un mouvement quelconque, une réflexion, une pensée, un éclair, rien ! — Dans une seule de ces narrations, je trouve une observation: “ le temps paraissait favorable „; c'est peu de chose, et cela détonne sur l'uniformité générale comme une couche de vermillon sur une grisaille.

“ *Ils ont peu d'imagination intellectuelle*, mais possèdent par compensation une sorte d'imagination musculaire qui semble être pour la plupart une prédominance organique.

“ On dirait que l'Institution n'a plus de vitalité propre, qu'elle ne subsiste qu'en vertu de l'impulsion reçue jadis. Elle est la maison mère, et elle n'a aucun rapport avec les établissements de sourds-muets qui, en France, abritent environ 1,500 éléves.

“ C'est une école et je n'y vois aucun livre spécial.

“ La maison est triste; malgré ses deux cents habitants, elle paraît solitaire.

“ C'est un hospice où l'on reçoit des enfants que le lymphatisme et l'anémie épuisent. „

lavori che sono in nota per la lettura, furono scritti conformemente a tale risposta, né però potrebbero esser letti in meno di venti minuti.

Presidente. — L'Assemblea deciderà se crede si debbano leggere tutti codesti lavori, e se si possa protrarne la lettura a venti minuti come già fece il signor Magnat. Ora io devo interrogare l'Assemblea se crede abbia il signor Magnat a continuare la lettura.

(Messa ai voti la proposta, non è approvata; pel che il signor Magnat ripicchia con calore sul suo diritto; e gli risponde l'abate Guérin col rimettergli sott'occhi l'articolo 9 *del regolamento e col negargli il preteso ufficio di relatore).*

Ricordi. — A proposito della rigorosa disposizione del regolamento ho un'osservazione a fare, parendomi troppo limitato il tempo per rispondere a chi parla a lungo. Se un relatore legge o parla per un'ora, come mai si può in dieci minuti rispondergli convenientemente? C'è poi modo di troncare una questione che si porti all'infinito, senza ricorrere al regolamento: quando cioè l'Assemblea crede matura la discussione, ciascun membro ha diritto di chiederne la chiusura. Ma non è giusto che uno non possa più dire le proprie ragioni perché ha i dieci minuti che fanno la guardia al suo intelletto.

Presidente. — Il regolamento è fatto e sancito, e non è in nostra facoltà di rimetterlo in discussione. Chi ha parlato dieci minuti, se l'Assemblea crederà il caso di concederlo, parlerà per altri dieci. Chi parlerà o risponderà, saprà riassumersi ed esser breve; così si concluderà qualcosa.

Binaghi. — Anche a me pare che sarebbe cosa più opportuna continuare la questione del metodo che già abbiamo preso a studiare e non fare osservazioni sul regolamento, il quale fu fatto da persone sagge e competenti, che lo discussero a suo tempo e certamente proposero di attenersi ai dieci minuti, tenendo conto della brevità della durata del Congresso e del desiderio di trarne dei solidi vantaggi.

Lazzeri. — Il regolamento fu fatto da uomini di scienza e coscienza; è quindi sconveniente che or si sollevi una questione di critica sul regolamento. Io quindi propongo che l'Assemblea passi all'ordine del giorno.

L'assemblea approvà.

Presidente. — Richiamo dunque l'Adunanza alla discussione sulla questione: *qual sia il mezzo da preferirsi per l'insegnamento ai sordomuti.* Chi avesse a dire o a leggere su questo tema, ha la parola.

Balestra. — Per essere spicci, non c'é che una cosa a farsi. Ecco un libro stampato nel 1855; in esso trattasi della incontrastabile superiorità del metodo orale. (*Ne legge un brano e depone il libro sul banco della presidenza*). Ora quelli che sono di questo avviso, votino pel *sì*: quelli che d'altro, votino per il *no*.

Arnold. — Domando che si porti a 15 minuti la durata di ogni lettura.

Presidente. — Io lo chiedo all'Assemblea.

(Qui si domanda di nuovo che sia concesso di protrarre la lettura degli scritti oltre ai dieci minuti prescritti; e dopo varie proposte ed osservazioni si approva la proposta per l'osservanza pura e semplice del regolamento, riservando all'oratore di chiedere volta per volta all'Assemblea se gli concede che la lettura venga protratta per altri dieci minuti).

Presidente. — Spetta ora alla signora Ackers il parlare.

Signora Ackers (*legge*). — Ella, madre di una figliuola unica, che in età di appena tre mesi, per febbre, perdette l'udito, negli anni 1872-73 visitò, con suo marito, circa 40 istituti in America ed in Europa, premendole di vedere e conoscere quale fra i tre metodi (coi gesti, orale puro, misto), fosse il migliore per istruire la lor mutolina. Avendo i conjugi Ackers esaminato accuratamente allievi d'ogni metodo, d'ogni età, d'ogni classe, condizione e ingegno, non dubitano di poter con sicurezza e senza restrizione affermare che il metodo della parola pura presentava maggiori vantaggi per quel che concerne lo sviluppo intellettuale. — Osserva l'oratrice che molti oppositori al metodo orale non vedono che un esercizio materiale dell'organo della voce articolata, e però soggiungono che i sordomuti parlano come pappagalli. Cotali critici molto superficialmente conoscono il metodo orale puro, conciossiaché in esso l'articolazione, la lettura sulle labbra e la scrittura si insegnano simultaneamente; e sebbene nei primi gradi dell'insegnamento non si dia forse agli allievi quella quantità di idee che si danno col metodo dei gesti, pure non è ciò una prova che altrettanto non si svolgano le loro facoltà mentali. Per esempio, un allievo istruito coi gesti si troverà forse già maturo a cominciare un certo studio di geografia, aritmetica, ecc., alcuni mesi prima di un allievo istruito colla parola. Che perciò? Lo sviluppo mentale di questo è minore? Ma la memoria è esercitata, le facoltà dell'osservazione e di ragionamento sono coltivate, l'abito dell'attenzione e dello studio è procurato tanto quanto coll'altro metodo. La differenza è solo che nel metodo orale queste facoltà sono consacrate allo studio della lingua nazionale parlata, scritta e letta sulle labbra. Verrà dì che l'allievo, padrone sufficientemente di essa, apprenderà il resto (religione, geografia, aritmetica, ecc.) e assai meglio che l'allievo dei gesti, cui raggiungerà rapidamente. Né questo giorno si farà molto desiderare. — L'oratrice cita l'esempio di una scuola tedesca delle men fortunate, perché per mancanza di mezzi ha solo 5 istitutori per 80 allievi, che tuttavia in tre anni posson essere regolarmente istruiti nella religione colla viva parola, e quelli di due anni di istruzione facevano dei conti semplici, ecc. Continua nella citazione di scuole tedesche visitate e di fatti esperimentati per provare il suo assunto. Cita le testimonianze simili d'altri, e domanda: Si può con

giustizia dire che un metodo, il quale produce tali risultati, faccia imbozzacchire l'intelligenza o ne ritardi lo svolgimento? Non mai: egli è certo che la parola è il gran mezzo per cui le facoltà dello spirito si svolgono presso gli udenti e presso i sordi. E che è la parola? Un autore inglese la definisce: " lo scambio di idee fra uno spirito e un altro con un mezzo logico ". La parola è prezioso dono di Dio all'uomo, ché gli porge modo di comunicare non solo con quelli che gli sono vicini, ma anche con coloro che ne sono separati dallo spazio o dal tempo; la parola gli dà il mezzo di comunicare i pensieri e di raccogliere i frutti dell'esperienza dei savî e dei grandi dei tempi passati; e per essa la loro influenza, invece di essere limitata ai loro contemporanei, si fa sentire anche alle future generazioni. Noi badiamo però a dire che questa preziosa potenza della parola è data ai sordi in un modo assai più esteso col metodo orale puro. I maestri del metodo dei gesti parlano sovente come se la *lingua scritta* fosse pei loro allievi l'equivalente, e più ancora, della parola parlata per quelli istruiti col metodo orale, dimenticando che questi, oltre la lingua parlata, hanno un rincalzo in quella scritta e se ne servono perciò più facilmente, con più grammatica e in ogni modo meglio. — Osserva l'oratrice che i confronti si devono fare fra allievi della stessa età, e che hanno ricevuto l'istruzione per un numero uguale di anni. La nostra esperienza, dice ella, c'insegna che nell'Inghilterra, Scozia, Francia e America, gli allievi col metodo del gesto sono assai più addietro di quelli istruiti col metodo della parola, nella lingua scritta, cioè mancano propriamente di quello stesso mezzo del quale hanno bisogno per comunicare le proprie idee agli udenti. Notammo pure che quegli istruiti colla parola pura, i quali stettero troppo poco tempo alla scuola, lasciandola con un'istruzione imperfetta, pure poterono col passaporto della lingua parlata continuare ad istruirsi da loro coi libri. Vorrei qui richiamare l'attenzione anche su questo fatto, cioè sulla facilità con cui ognuno nelle scuole di metodo orale puro può aver conoscenza di ciò che sanno i diversi allievi, tanto che uno straniero può loro volgere quante domande vuole, e dalle risposte giudicare, e ciò senza ajuto di interpreti intermediarî. Inoltre noi sappiamo di sordomuti, i quali appresero tre lingue almeno. Anche gli Istituti col metodo misto deplorano, fino a un certo punto, la mancanza della lingua nei loro allievi. Il signor Patterson di Colombo-Ohio, scrive *(Annal,* 1878, 20 *janvier et avril)*: " È da stupirsi " dunque che il sordomuto il giorno che riceve il suo diploma di licenza, " si trovi, per l'uso della lingua, di molto più indietro del suo fratello udente " di forse 12 anni soltanto? Egli ha finito allora il suo corso di studî come " una meteora, ma però fa la sua entrata nel mondo con una confusione " nebulosa di cattivo inglese "; e più: " Il sordomuto fa prova di assai " poca abilità nel suo conversare. È bensì vero ch'egli acquista abbastanza

" per comunicare per mezzo dei gesti, ma la sua stessa miglior comunica-
" zione non consiste in realtà che in alcune rare e meschine idee che scin-
" tillano in mille gesti differenti, come un raggio di sole riflesso da un pezzo
" di specchio rotto; quando poi vuol comunicare in inglese, si trova ancor
" più a disagio ". L'oratrice fa notare l'isolamento in cui si trova il sordomuto istruito coi gesti, pur sapendo bene usare dello scritto, e perché gli udenti mal volontieri si mettono a conversare scrivendo, e perché gli stessi sordomuti, sapendo di dar noja, se ne stanno. Il contrario avviene dei sordi istruiti colla parola, ché volontieri parlano, non appena s'offre loro l'occasione, e volontieri gli udenti s'intrattengono con loro. Che i sordi pensino colla lingua, è evidente da ciò che essi parlano sognando. Che essi provino un piacere nel parlare, si deduce dal prestarsi essi di buona voglia a conversare anche per più ore. Appena essi sanno alcune parole, le ripetono tutto il giorno colle loro vocine, e riempion tutta la casa dei nomi dei loro parenti, de' loro fratelli e sorelle, de' lor maestri, de' lor servi e fin de' lor animali favoriti. Facendosi poi grandicelli, con quanta premura vogliono parlarci di tutto e sempre, tanto che talvolta si è costretti a dire: " Or si deve tacere ". Le sere di autunno, quando presto si oscurava il cielo, la nostra bambina andava spesso dicendo all'aja: " Vi prego di far accendere il lume, ché vogliamo parlare ". E questo avveniva anche nelle ore di ricreazione, quando la bimba poteva a piacer suo disporre del tempo. Prezioso, sì prezioso è il dono della parola pel sordo, tanto quanto per l'udente. Che sorgente di delizie è essa pel fanciullo sordo! Essa diventa parte integrale dell'esistenza di lui, e le espressioni di gioja, di dolore, di meraviglia e di piacere scattano dalle labbra del sordo parlante colla stessa naturalezza che da quelle dell'udente. Conchiudo: noi che come padre e madre siamo testimonî dei risultati ottenuti sulla nostra cara figliuola: noi che apprezziamo l'inestimabile beneficio del metodo orale su tutte le classi dei sordomuti (avendo veduto quanto è utile principalmente ai poveri), noi desideriamo ardentemente che questo Congresso internazionale abbia per effetto che, riconosciuti i beneficî del metodo orale puro, tutti i sordomuti di tutti i paesi non sieno più a lungo privati del prezioso dono di Dio, dell'uso della parola.

Delaplace. — Mi fo lecito di fare osservare che l'onorevole signora, che ha letto sì importante relazione, è caduta in un grave errore sul metodo francese (1); errore nel quale sono caduti tutti i Tedeschi.

---

(1) Si vuol notare che la signora Ackers lesse sempre *metodo tedesco* e *metodo francese*, dove nel manoscritto consegnato pose poi *metodo orale puro* e *metodo mimico*, trovando ella più proprî questi modi, che soli valsero nel Congresso a distinguere i due metodi.

Il metodo francese non consiste nell'insegnare coi gesti esclusivamente, sì bene coi gesti e con tutti i mezzi possibili e vantaggiosi; quindi anche coll'articolazione. L'onorevole signora ha visto un muto che sapeva tre lingue e ne è rimasta meravigliata. Signori, l'abate De l'Epée insegnava sei lingue ai sordomuti, compose un metodo d'articolazione pura, e con esso istruì i suoi disgraziati; e mentre lavorava a formare dei maestri, trovò modo d'insegnare le dette sei lingue, che sono la latina, l'italiana, la spagnuola, la francese, la tedesca e l'inglese. Poi, come diceva il signor Franck poco fa, nell'Istituto nazionale di Parigi si è aggiunto il metodo di articolazione a quello dei gesti. L'ab. De l'Epée compose il metodo d'articolazione; lavorarono con esso i suoi successori, fra cui il signor Vaïsse; ed oggi in Francia sono maestri che si dedicano al metodo d'articolazione: e si viene ancora a dire che il metodo francese esclude l'articolazione? Si sappia adunque che il metodo francese non consiste nei gesti esclusivamente, ma si serve di tutti i mezzi possibili, sia dei gesti, sia dell'articolazione.

Kierkegaard-Ekbohrn. — Io chiesi di parlare per informarvi come noi del lontano settentrione la pensiamo sopra così importante questione. Nel 1876 si adunò un Congresso di maestri di sordomuti dei tre regni del Norte a Stokolma, per discutere sulla vitale questione intorno allo sviluppo dell'istruzione dei sordomuti. La decisione di tal Congresso fu che la parola doveva essere la base dell'istruzione dei sordomuti negli Stati del Norte, cioè Svezia, Norvegia e Danimarca. Ma si è pur riconosciuto il diritto dei gesti. Avvi un gran numero di sordomuti che non possono essere istruiti col metodo tedesco. Ad essi però si è riservata l'istruzione col metodo francese. Io fui uno di quelli che votarono per cotale accomodamento: mi vi obbligò la mia esperienza. Io vi avrò l'aria di essere ancor giovane, ma non sono più tale. Noi, figli delle foreste nordiche, conserviamo un'apparenza di giovinezza, che può facilmente ingannare. Il lungo tratto di tempo che ho dato a pro dei sordomuti, vi dice ch'io non sono più nella verde età: quindici anni passai nell'educazione de' miei fratelli e delle mie sorelle senza udito. In questo tempo potei convincermi che non ogni sordomuto può essere istruito col metodo tedesco. Ci ha dei difetti organici, delle deboli intelligenze, o l'età avanzata, che s'oppone all'istruzione orale. E i miei confratelli furon della mia opinione. Dopo il nostro Congresso il Governo del mio paese nominò un Comitato che cercò nelle nostre risoluzioni il modo migliore per riordinare l'istruzione de' sordomuti in Isvezia. Ebbene il Comitato decise di proporre alla Dieta che si istituissero nella Svezia tre categorie di istituti pei sordomuti. La prima è di fanciulli da 8 a 10 anni che verrebbero istruiti col metodo tedesco; la seconda categoria comprende i sordomuti dell'età di 15 anni circa o più, e quelli a cui la parola riuscisse impossibile; e questi sarebbero istruiti col metodo francese.

La terza categoria si comporrebbe degli idioti. Per ciascuna di queste categorie si vorrebbe un istituto speciale; e si propose, come condizione assoluta, di non mai mescolare queste tre differenti classi di sordomuti in un solo istituto. Ma i miei colleghi ed io, come pure il Comitato, trovammo necessario di non vietare l'uso dei gesti naturali. È bensì vero che noi figli del settentrione siam più calmi de' figli di questa terra incantevole; ma i miei fratelli sordomuti hanno tutti l'inclinazione di servirsi di questo linguaggio che natura diede loro; e, come principio, oso assicurare che, uno solo eccettuando, tutti i miei colleghi pensano non si debba legare le mani dei sordomuti. I gesti propriamente detti naturali sono riconosciuti come necessarî all'istruzione di questa parte dell'umanità, per la quale noi tutti abbiamo sacrificato i nostri giorni. Se non m'inganno, nessuno nel mio paese, tranne l'eccezione fatta, è d'avviso che durante i primi anni dell'istruzione dei sordomuti s'abbia a legar loro le braccia. I gesti naturali sono, a nostro vedere, oltrecché necessarî, efficaci allo sviluppo delle loro intelligenze, e sono il solo vero mezzo di comunicazione, nei primordî, fra il maestro e l'allievo.

Vaïsse. — L'ab. De L'Epée, disse l'ab. Delaplace, insegnò sei lingue: ma io credo che egli insegnasse una sola delle sei a questo e a quel sordomuto, non già tutte e sei le lingue ad uno solo.

Delaplace. — Io credo che l'ab. De L'Epée sia stato il più grande genio che si occupasse mai dei sordomuti: attendeva a preparare per essi il lessico; invitava gli spettabili di Parigi a'suoi saggi; faceva mettere delle tavole nere dinanzi a'suoi allievi, ed alla presenza dei rappresentanti della Corte di Francia e del corpo diplomatico e d'altri personaggi, interrogava gli allievi nelle sei lingue.

E. Gallaudet. — Pur col più grande rispetto per lo zelo e la sincerità di quelli che son pel metodo della parola pura, escludendo i gesti e la dattilologia, io sono obbligato dalla convinzione acquistata coll'osservazione e colla pratica di parecchî anni nell'insegnamento dei sordomuti, di difendere il metodo misto, cioè quello che si serve dei gesti naturali entro certi limiti, in ogni classe; che si serve dell'alfabeto manuale allo stesso modo, e nel tempo stesso che l'articolazione è tentata e continuata, durante tutto il periodo di istruzione, con ogni allievo che dia a sperarne un ragionevole buon successo. A mio modo di vedere gli è con questo metodo misto che si può porgere il più grande beneficio al massimo numero di sordomuti. Si sa che la parola è della più grande importanza per gli uomini. Nessuno nega esser essa un prezioso dono pel sordomuto. Ma che sia il maggior beneficio che un Governo assennato può dare a'suoi sordomuti, non è esatto il dire. I selvaggi dell'Africa han la parola, ma non sono per ciò invidiati dai sordomuti intelligenti e bene istruiti. Così le persone ineducate dell'infima classe

sociale han la parola, ma ci ha migliaja di sordomuti in Francia, Inghilterra ed America, i quali non vorrebbero cambiare di condizione con quelle. O che è l'educazione? Forse la parola? Questa voce e quella sono dunque sinonime? Forse fu la parola che produsse l'incivilimento del mondo? Non mai. Colla parola, ma senza l'educazione il popolo minuto negli stessi paesi cristiani rimase molti secoli in uno stato di abjezione e schiavitudine. E noi vediamo i milioni che ogni anno sono spesi in Europa e in America per l'*educazione* libera di gente che ha già la parola. O che bisogno, se si ha la parola, di educazione! Noi pei sordomuti, come pei lor fratelli più fortunati, domandiamo al Governo o alla beneficenza privata i mezzi di istruirli. E come spenderemo noi il denaro che ci si dà? Forse dando la parola ai sordomuti e ritenendo così finita la loro educazione? Siccome in questi giorni si rispose affermativamente, io oso alzar la mia voce contro un metodo che può facilmente ingannare molti co'suoi risultati quasi miracolosi, un metodo che sovente conduce i suoi allievi al limitare del tempio della scienza e là ve li lascia con assai poca speranza di entrarvi. — Ma io non sono qui a farla da avvocato per l'altro metodo che nega la parola ai sordomuti, poiché io credo essere possibile di darne ai sordomuti assai più che col vieto metodo francese. Pure paragonando io, colla storia in mano, i benefici procurati dai due metodi, sono obbligato di conchiudere che i discepoli del De l'Epée fecero più assai pel bene dei sordomuti che non gli imitatori dell'Heinicke. Invero nella Francia, dove il metodo del De l'Epée dura da un secolo, in America, dove per cinquant'anni, e nell'Inghilterra, dove pure per molti anni l'insegnamento fu senza la parola, è un fatto accertato che i sordomuti vivono da gente intelligente, ben istruita e possono entrare in tutte le relazioni sociali, son buoni cittadini, riconoscenti pei benefici ricevuti e pieni di speranza per la vita eterna. — In un esame pubblico di sordomuti, or son pochi dì, uno degli allievi maggiori ebbe a dire (e ne fu applaudito) che un sordomuto senza la parola non è più che una scimia. Io, come figliuolo di santa madre che visse ottant'anni, senza la parola, ma onorata e destra, che allevò la sua numerosa famiglia con buona riuscita e che fu l'ornamento e la gloria della gente per bene fra cui visse, io respingo l'accusa indegna e ridicola; e vorrei rammentare a coloro che applaudirono quella frase, che ci ha animali senza parola assai più intelligenti di certi uccelli parlanti. E chiederei se non c'è del pericolo in un metodo, col quale, dandosi la parola ai sordomuti, si produrrà una generazione di ciarlieri con sì poca educazione vera, di modo che rimarranno sempre appiedi della scala. — Ma non vo' essere ritenuto quale nemico della parola; al contrario fui per più anni l'amico aperto dell'articolazione in America, e ben sono lieto pensando che il mio concorso produsse de' buoni risultati. Se non che per le mie osservazioni non trovo che tutti i sordomuti possano imparare a parlar

bene. Secondo me per un gran numero non si otterrà mai un vero frutto, e il tempo speso per tali sordomuti può essere adoperato molto meglio a loro profitto nello svolgimento dello spirito loro e nell'incremento delle loro cognizioni. Per cotali sordomuti è necessario un metodo affatto diverso da quello della parola. Ed anche per quelli che possono imparare a parlar bene, i gesti e la dattilologia sono ajuti molto preziosi da non doversi trascurare. Un metodo che si serve di tutti gli ajuti profittevoli, adattandoli con discrezione alle diverse condizioni degli allievi, un metodo che tende ad un'educazione reale e compiuta, otterrà, nella pienezza de' tempi, l'appoggio di tutti quelli che hanno senno e schiettezza. Pel che io non mi pèrito di predire che il metodo dell'avvenire, quello su cui tutte le opposte opinioni si possono unire e per cui ogni sorta di ostilità si trasformerà in emulazione generosa, è il metodo misto. Certo saranno scuole dove la parola sarà insegnata a tutti gli allievi; ma saranno pure scuole e classi e sezioni, nelle quali la parola non sarà insegnata. In tutte le scuole poi sarà il linguaggio dei gesti, che è la lingua naturale dei sordomuti; e la lingua materna del paese vi sarà accettata come un ajuto indispensabile a tutti i gradi dei corsi di istruzione, mentre il suo uso eccessivo sarà evitato. E così noi vedremo il più grande beneficio partecipato al maggior numero, e sarà allora venuto il *millennio* per l'istruzione dei sordomuti.

Hugentobler. — Soltanto due parole per rispondere al signor Gallaudet. Egli crede che il metodo misto sia il migliore. Io invece per conto mio dico che son di parere affatto contrario. Ammetto pienamente che coi gesti, anche solo coi gesti, si giunga a coltivare l'intelligenza; ma sostengo che anche colla parola pura noi arriviamo a sviluppare l'intelligenza. Ora io dico: se colla parola pura si giunge allo stesso punto di sviluppo intellettuale, e'sarà un tanto di più guadagnato; e perciò mi dichiaro per la parola.

Il Presidente legge il telegramma di risposta dell'onorevole segretario Tenerelli pel Ministro della pubblica istruzione, il quale, ringraziando, augura che per tante e sì larghe comunicazioni di studî positivi si migliorino i metodi per educare infelici, a cui manca una delle principali caratteristiche umane.

Presidente. — La seduta è levata, avvertendo che per oggi si tengono due sedute.

Seduta III pomeridiana del giorno 7.

Comincia alle 2 e finisce alle 5.

Presidente. — La seduta ha principio. Il vice-segretario signor abate Guérin leggerà in francese il verbale della seduta d'inaugurazione.

Guérin (*Legge*).

DE-LAPLACE. — Propongo venga spedito un telegramma a S. Santità il Capo della Chiesa per invocarne la benedizione.

PRESIDENTE. — Questa sua proposta non ha che fare col verbale. Però se l'Assemblea, dopo aver approvato senza osservazione il verbale testé letto del signor abate Guérin, crede di far propria la proposta del signor abate Delaplace per mandare al Sommo Pontefice un telegramma e ottenerne la benedizione, io la metto ai voti. (*La proposta è approvata*). Il telegramma sarà spedito immediatamente. Il verbale si ritiene dunque approvato.

HOUDIN.—Vorrei si mettesse nel verbale che come il Ministero dell'interno di Francia nominò il signor Franck, il Ministro dell'istruzione pubblica nominò il vostro servitore signor Houdin, a rappresentarli in questo onorato Congresso.

PRESIDENTE. — Sarà aggiunto nel verbale. Al signor Arnold spetta il parlare.

ARNOLD. — Il linguaggio articolato è superiore ai gesti, perché esso è il metodo usato dalla natura. La scienza moderna insegna, che il più idoneo ha il sopravvento. Ora bisogna bene che il suono sia il migliore mezzo, se escluse gli altri. La scienza ci ammaestra ancora che vi sono delle tendenze ereditarie ed immedesimate colla costituzione, le quali aspettano solo certe condizioni propizie per isvilupparsi. Il linguaggio è una di tali inclinazioni. Avvi un'attitudine per esso, della quale noi saggiamente tiriamo profitto. I sensi sono soggetti all'influenza di tali inclinazioni, come vi son soggette le facoltà della mente. L'udito, la favella, l'odorato, la vista ed il tatto sembrano innati come il pensiero. Quindi gli organi del linguaggio non pare che richiedano ajuto maggiore degli occhi per essere richiamati ad un libero esercizio. La facilità colla quale un piccolo fanciullo imita la voce dei parenti e della nutrice, è meravigliosa. Egli apprende subito i suoni più difficili, né si capisce in qual modo. Ma ciò dipende dalla tendenza all'imitazione. Ogni fanciullo sordo nasce pure con questa tendenza. Ma la mancanza di udito gli fa ostacolo ad imitare, fino a tanto che l'arte non trovi di supplire l'udito. Il parlare è quindi più naturale, ed i gesti sono un tentativo artificiale per supplirlo. Ma gli organi sono tutti perfetti ed atti a produrre qual che sia suono. Perché non ne useremo, facendo sì che essi adempiano l'alto ufficio loro? Il Cielo non errò scegliendo il linguaggio come strumento del pensiero. Ripeto: non s'è scoperto simbolo del pensiero che possa paragonarsi ai suoni articolati. Noi udiamo o sentiamo i suoni, ma noi non possiamo mai trasformarli in immagini della mente. Essi non riempiono nessuno spazio nella stanza. Suggeriscono il pensiero senza impaniarlo con imperfette somiglianze, compiendo il lor lavoro, quali invisibili servitori. Da qui l'immensa loro superiorità sovra ogni altro mezzo (*medium*). Essi sono poi strettamente alleati a ciò che è mentale

(*to the mental*). Ed è questa la ragione per la quale furono scelti dalla natura o piuttosto dall'onnisciente Creatore pel tempo in cui diventiamo capaci di pensieri e di linguaggio. — I gesti sono ideografie, simboli o geroglifici tratti dalla forma, dal colore o dalla grandezza delle cose visibili, cui essi intendono supplire nella loro assenza. In ogni gesto c'è un oggetto mentale o idea che è un suggerimento della cosa, della quale è segno. Al paragone dei suoni l'azione mentale è perciò più complessa e meno definita, perché, primieramente vi è il segno visibile, quindi l'idea o immagine di esso, e per ultimo il preciso objetto significato. Così due immagini dell'oggetto vengono formate: la prima del segno, la seconda dell'oggetto che lo suggerisce. Tal procedimento è simile a quello che avviene quando si traducono le parole di una lingua straniera, la quale non si conosca quanto è necessario affinché il significato di tali parole ci corra alla mente senza l'intervento delle corrispondenti parole della nostra propria lingua. In entrambi i casi avvi una traduzione mentale. Ma il suono come semplice suggerimento non richiede veruna traduzione. Esso richiama solo l'idea dell'oggetto: donde la sua eccellenza come strumento del pensiero. — Ma d'altra parte si obbietterà che tutto ciò non si può riferire al sordo. I suoni, come tali, nulla possono fare per esso. Io rispondo che ciò è vero, ma che i suoni son accompagnati dalle vibrazioni organiche, e che queste si sentono, se non si odono. Ripeto: gli accordi organici nel linguaggio sono definiti e famigliari, e questi prendono il posto o fanno il servizio del suono senza eccitare una serie di immagini mentali che non siano le vere. In fatto essi sono semplici richiami. — Queste sono le informazioni che io ho ottenuto da'miei allievi anziani dopo frequenti ed accurate richieste. Essi pensano come noi e sono perciò idonei di uguale educazione. La loro mente ha la stessa relazione, che abbiamo noi, col linguaggio; e se l'insegnamento orale fosse con un po' più d'insistenza usato, esso compenserebbe la fatica che si dura per impartirlo.

Questa relazione fra i suoni e l'idea è l'opera dell'umanità. Nessun dubbio che nei primordî il linguaggio sia stato del tutto concreto e il pensare laborioso ed improduttivo, come coi sordi e coi muti; ma la necessità del linguaggio andò gradatamente formando degli astratti dai concreti, e il pensiero fu emancipato dalle fasce che lo avvolgevano. Niuno di noi vorrebbe ritornare alla primitiva forma del linguaggio, per ciò solo che è pittoresca ed animata. Noi preferiamo lo strumento che riproduce il nostro lavoro mentale e meno rivela la presenza sua. I gesti pure sono sovente animati e pittoreschi, ma essi son del tutto deficienti negli astratti. Infatt nessun gesto propriamente detto può esser inventato per gli astratti. Quelli che son nell'uso, sono movimenti arbitrarî o convenzionali che non hanno la più piccola rassomiglianza coll'objetto mentale corrispondente. Un lin-

guaggio di gesti o di simboli nel loro primitivo significato è cosa impossibile. Quindi meglio assai è di lasciar da parte tentativi che si fondano sulla mimica e gli sforzi per sistemare dei semplici movimenti in qualcosa di simile. Questo miscuglio di sforzi del petto e di movimenti arbitrarî è ben lontano dalla semplicità della natura. — Perché dovremo cercare invano il posto dei sordi e dei muti nella letteratura del mondo? Essi non sono, per la mente loro, inferiori di grado. Taluni fra essi posseggono vero genio, ma spesso la padronanza che han del linguaggio, è sì imperfetta che scrivono in modo ben poco degno di essere letto. I metodi d'insegnamento devono esser difettosi, e noi come maestri, o col metodo orale, o con quello dei gesti, dobbiamo porvi mente e fare ogni sforzo per migliorare i nostri metodi. Il linguaggio è così naturale al pensiero ed alla formazione del pensiero che l'imperfezione (di esso) pone ostacolo a qualsiasi progresso. Io son ben lontano dal ritenere che il metodo orale sia oggi perfetto. La pazienza e la perspicacia alemanna fecero molto: ma c'è ancora da migliorare, e le altre nazioni possono fare la parte loro. — L'istruzione orale ha l'imitazione fra i suoi primi generatori. Gli allievi si limitano ad imitarci per sentimento e perché ci vedono, fino a tanto che noi non assicuriamo loro una maniera di parlare puramente orale: essi ci imitano nel respirare e in tutte le sue modificazioni; ci imitano nelle disposizioni dei nostri organi, se queste si fanno loro visibili con pause e con modificazioni vocali. Ma essi non possono vedere l'invisibile, e molti dei suoni formati dalla lingua sul palato sono tali per essi. Perché dunque travagliarci nell'impossibile e stancare (inutilmente) i nostri scolari? Forse non si potranno comporre dei modelli i quali riproducano la posizione esatta degli organi nella emissione di tali suoni e che mettano (gli allievi) sulla via di percepire in qual modo devono essi mettere in moto la loro lingua? Essi non farebbero che imitare, ed il principio sarebbe mantenuto. Io ho formato di tali modelli per mio proprio uso, e spesso li trovai molto giovevoli. — Ripeto: la lettura sulle labbra, ossia l'abilità di apprendere quello che un altro dice, dall'osservazione dei movimenti muscolari collegati colla parola, è stata ridotta a sistema. Io non trovai alcuna opera su tale argomento: eppure esso è di prima importanza per istabilire se l'insegnamento orale è adatto al non udente pel libero commercio nella vita. Il modo col quale s'impara a parlare, è sconosciuto alla moltitudine dei parlanti. Ultimamente io consacrai a tale questione molto del mio tempo e delle mie cure, ed ora posso con sicurezza asserire che nessun suono vi ha nel linguaggio, il quale esteriormente non si manifesti con un qualche mutamento muscolare. Taluni di questi mutamenti son tenui e difficili a scoprirsi; ma, fortunatamente, essi sono generalmente associati con dei suoni più scolpiti che li designano. — Ammesso che il parlare e la lettura dalle labbra siano ciò che si vuol che siano, non havvi poi

questione circa l'eccellenza loro su ogni altro metodo di comunicazione pel non udente. I gesti sono conosciuti soltanto dagli iniziati: l'alfabeto manuale è lento, e generalmente, o non è conosciuto, o non è in potere di quelli non istruiti; lo scrivere poi è ancor più tedioso e più ristretto nel suo uso. Ma in quella vece tutti parlano e intendono il parlare se usato dagli altri. Epperciò il sordo, il quale possa parlare intelligibilmente e facilmente leggere (sulle labbra) quello che gli altri dicono, ha un vantaggio su coloro che sono stati educati esclusivamente coi gesti. Il metodo della parola chiede perciò studî e miglioramenti della sua evidente superiorità. Si è provato che una parte soltanto di quelli che sono educati al parlare, possono raggiungere tale padronanza (del linguaggio) quanta ne abbisogna per abilitarli a prender il posto loro in società, e per liberamente conversare con quelli da cui sono circondati, ammesso pure che per tutti gli altri si faccia per una via diversa il meglio che si possa, tanto ch'essi non abbiano a rimanere completamente isolati. Un metodo il quale fallisce al suo scopo nella pluralità dei casi, è peggiore di un altro il quale in alcuni riesce completamente. Quelli i quali non possono parlare liberamente, meglio è che usin l'alfabeto manuale, piuttosto che stanchinsi con inefficaci conati per rendersi intelligibili. Ma questo è detto non già perché il metodo orale abbia fallito, ma perché esso non è stato sufficientemente provato e perfezionato. Nell'ammaestramento a parlare, il successo da me ottenuto è incoraggiante. — Esso è usato in modo esclusivo, ed è giustificato da risultati quasi impossibili a raggiungersi col metodo dei gesti. Ognuno può imparare a parlare, ma non con eguale facilità, e ciò per le ragioni già esposte.

T. Gallaudet. — Sui grandi argomenti gli uomini possono avere differenti opinioni. Vi sono i conservatori e vi sono i radicali. Credo che bisogna ritenere il buono d'entrambi i partiti. Così i gesti sono necessarî per l'educazione de' sordomuti quanto la lingua. Sono cinquant'anni che gestisco, perché mia madre era sordomuta, e mia moglie, pure sordomuta, fu mia allieva nell'istituto di New-York. I due metodi, dei gesti e della parola, son necessarî allo svolgimento intellettuale. Azione! Azione! Sempre azione! (*Qui l'oratore cessa dal parlare per esprimersi colla mimica; e l'interprete signor Vaïsse soggiunge:* La mimica del sig. Gallaudet è talmente espressiva che non ha bisogno di interpretazione). Dunque, se si ammette l'azione per chi ode e parla, come mai non ammetterla per chi non ode e non parla? Ci vogliono i gesti per l'educazione, non soltanto della mente, ma anche del cuore. L'ab. De l'Epée fu il grande allievo della natura, ed egli parlava coi gesti, coll'azione. Il Clerc e mio padre che erano allievi dell'ab. Sicard, istruivano naturalmente i sordomuti coll'azione (*E coi gesti l'oratore fa l'orazione domenicale,* che, *dice egli,* eleva così meglio lo spirito al cielo).

Marchiò. — Io ho una sola parola a dire per risposta al sig. Gallaudet: “ Venite e vedete i nostri ragazzi che parlano ”.

Bouchet. — Signori, io sono partigiano della parola, e più di vent'anni fui professore di articolazione. Il signor Vallade-Gabel mi fece una piccola predica amichevolmente. Io dunque sono ben lungi dall'essere oppositore della parola e partigiano assoluto dei gesti. La parola, infatti, è il veicolo naturale del pensiero; la parola ha creato l'idea in ogni cosa dell'universo. Ogni idea, ogni sentimento si esprime colla parola; dunque, viva la parola! Ma taluni dicono: “ Si può istruire i sordomuti colla parola soltanto? ” Sì, io l'ho visto e mi dichiaro convertito. Altri dicono che s'insegna bene anche coi gesti e senza punto parola. Or che fare? In ogni cosa gl'intransigenti sono pericolosissimi. Ebbene, c'è un modo di conciliare ogni cosa: la verità sopratutto e null'altro che la verità. Io credo che dobbiamo dare ai sordomuti la parola artificiale, come istrumento naturale del pensiero: bisogna dar loro questo istrumento potente. Credo che si possano conciliare le opinioni dei valenti professori che ci circondano, dicendo che la parola sarà la mano destra, ed il gesto la mano sinistra dei nostri poverelli. Voi lo sapete: un fardello pesante non si può alzare che con entrambe le mani. Il gesto è l'illustrazione della parola. In fatti il sig. Gallaudet non vi ha egli illustrato col suo gesto quello che testé vi ha detto? Forse che senza la parola non avreste compresa la sua mimica? Il gesto dunque è necessario perché ci serve d'ajuto, quanto il labbro, a spiegare il pensiero. (*L'oratore cita degli esempî, accompagnando la parola col gesto*).

Presidente. — Ella entra nella seconda questione.

Elliot. — Avendo io l'onore di essere, come primo maestro, addetto all'Istituto dei sordomuti poveri di Londra, delegato da quel Consiglio di amministrazione ad assistere a questo Congresso, sono ben lieto dell'occasione per pigliare parte anch'io ai vostri lavori. Tutti gli Istituti che nel mondo incivilito si occupano all'istruzione dei sordomuti, terranno dietro con interesse ai lavori del Congresso di Milano; ma nessuno, cred'io, li seguirà con più attenzione della Corporazione che rappresento, ché prima fra tutte, volse le sue forze all'educazione dei sordomuti poveri delle Isole Britanniche. Tutti qui probabilmente sanno che quest'opera è interamente, o quasi, sostenuta dalla carità pubblica. Gli è dunque un gran tema per quanti si son dati all'educazione dei sordomuti poveri, il trovare i metodi migliori, più utili per tal classe di fanciulli. Il recente sviluppo dell'educazione generale nel nostro paese, per la legge 1870 sull'istruzione elementare, rese più decisi i direttori del nostro Istituto a volere approfittare di tutti i miglioramenti del moderno progresso, quando l'esperienza n'abbia mostrato l'utilità. Per questo il Comitato dell'asilo di Londra pei sordomuti poveri, prima di aprire una scuola succursale nel porto di mare di Margate,

mi mandò a visitare le principali scuole della Gran Bretagna, e nel 1877 con grande interessamento tenne dietro alle discussioni nella conferenza dei professori dei sordomuti in Londra. Ciò vi dico per farvi vedere come il Comitato nostro nulla tralasci pel meglio de'suoi protetti; e posso dunque sicuramente affermare che il detto Comitato terrà in grande considerazione tutto ciò che sarà di pratico vantaggio. Io sono certo che le deliberazioni di questo Congresso saranno utili all'Istituto che rappresento, come ad ognuno di noi; così non dubito che esse arrechino un potente ajuto pel grande e nobile lavoro, al quale abbiamo posto mano. — Nessuno negherà che se l'abilità di leggere sulle labbra e di parlare si potrà acquistare sì perfettamente come affermano i difensori del metodo orale, questo è il migliore. Però la questione è qui: I sordomuti in generale possono giungere a parlare intelligibilmente ed a leggere sulle labbra senza sbagliare e senza esitazione? Se così è, questi due mezzi devono con vantaggio diventare il principale e solo mezzo di istruzione e di comunicazione nel corso della vita. Orbene, quanto a parlare intelligibilmente, è ammesso che un certo numero di allievi solamente può, dopo un corso di studî, essere facilmente compreso dalle persone alle quali quei sordomuti si rivolgono, quando le parole dette non siano aspettate o non sapute; la mia propria esperienza, d'accordo con quella d'altri osservatori, mi fa pensare che, tolti i casi eccezionali, chi legge dalle labbra esita e sbaglia molte volte. La questione che però rimane, è di sapere se l'articolazione e la lettura dal labbro devono, dal principio dell'istruzione, essere considerati come un vantaggio, come il solo agente dell'educazione. Io non posso rispondere affermativamente. Se mettiamo dall'un dei lati i gesti naturali, si toglie ogni mezzo di comunicazione fra maestro ed allievo, finché colla lettura sulle labbra si venga a creare una sorta di accordo artificiale; ma a tal punto non si può giungere che lentamente e per via di procedimenti faticosi, che devono durare lungo tempo; e durante questo tempo, come significherà il povero fanciullo sordomuto le sue idee, farà conoscere le difficoltà che prova, e riceverà con un certo grado di certezza le spiegazioni di cui abbisogna? Una parola pronunziata a lui non deve apparire che come un semplice movimento delle labbra, difficile a distinguersi da ogni altro movimento rappresentante altra parola. La parola pronunciata, veduta colle sue particolarità sulle labbra, deve essere agli occhi del fanciullo un *gesto delle labbra*, differente dal gesto ordinario, perché di formazione arbitraria e apparente su una superficie assai piccola, con un istrumento men docile (*souple*) della mano, se così posso esprimermi; cotalché non si ha poi che *una lingua di gesti per mezzo delle labbra*, in più stretto legame, è vero, colle forme arbitrarie della lingua, ma senza naturalezza, senza chiarezza; e allora noi dobbiamo collegare insieme un certo numero

di tali forme mal definite ed incerte, primachè il fanciullo sordomuto possa significare un'idea. Devo dunque conchiudere che servirsi della lettura sulle labbra siccome unico mezzo di educazione d'un fanciullo sordomuto, è tenerlo lungo tempo in uno stato d'inazione per l'intelligenza. D'altra parte natura ci porse un altro mezzo facile per la comunicazione col sordomuto, e sono i gesti. Ogni fanciullo si serve di gesti, finché non ha appreso la lingua; e così far deve il sordomuto. Un'altra obbiezione alla lettura sulle labbra, come unico mezzo di educazione, è l'ambiguità ed incertezza sua; si dovrebbe ripetere frequentemente una parola per servirsene nell'istruzione, se questa parola è nuova o strania per l'allievo, o se è una di quelle molte che sulle labbra pigliano la forma stessa. Orbene, una istruzione così fatta, sempre dubbia in sé stessa, ed in cui si incontrano tante pietre d'ostacolo che si deve evitare, prima che la parola diventi intelligibile, mi pare che porga tutt'altro che un mezzo chiaro e rapido per vincere le difficoltà.

Io considero come utilissimo, se non necessario assolutamente, il servirsi nei primordî dell'istruzione de' gesti naturali, insieme colla lingua scritta o parlata; ché essi sono intelligibili per tutti, qual che sia il grado di intelligenza, e formano i palchi (1), come s'è ben detto, sui quali noi edifichiamo la lingua, ed è uno degli strumenti di cui ci serviamo nell'educazione. Lo scopo dei nostri sforzi, siccome io lo intendo, è di innalzare i sordomuti, per quanto è possibile, al livello della società che li circonda; e questo scopo non si raggiungerebbe col dare loro un linguaggio diverso da quello degli altri e col farne una corporazione separata, ma per contrario coll'assimilarli, più che si può, agli altri per mezzo di un'educazione pari a quella di ogni altro cittadino; il perché noi dobbiamo facilitare con tutti i mezzi lo svolgimento delle facoltà e delle cognizioni di cui son capaci, e che tendono allo scopo che ho detto. Ebbene, l'esperienza fatta nell'Istituto a cui io son addetto, mostra chiaramente che un numero grande di sordomuti può acquistare una grande abilità a parlare e leggere dalle labbra; epperò dal 1792, in cui l'Istituto venne fondato, vi s'insegna l'articolazione, ma associandola colla lingua scritta significata coll'alfabeto manuale. Considerando la classe dei fanciulli de' quali dobbiamo mitigar la sorte, le loro attitudini e il tempo che essi possono dedicare alla loro istruzione, il metodo misto parve ai direttori del nostro asilo essere il più conveniente per lo scopo, quello che produce i migliori risultati, quello la cui riuscita è più certa, quello infine che non esclude nessuno dei vantaggi che se ne posson ricavare. — Diverse scuole, senza dubbio, associano i due metodi in diversi modi. Noi

---

(1) *Échafaudage*, dice il testo: che è *construction des échafauds nécessaires pour travailler à un bâtiment.*

Il Compilatore.

cominciamo e continuiamo l'istruzione per mezzo de' gesti e dell'alfabeto manuale, finché l'allievo abbia fatto alcuni progressi nella lingua scritta. L'articolazione è parte della nostra istruzione fin dal principio; quando gli allievi hanno acquistato un certo lessico di parole sì che possan pronunziare abbastanza chiaramente, separiamo quelli che danno a sperare di meglio pronunziare e leggere sulle labbra, facendone una classe separata, dove l'istruzione si dà colla viva voce; pel che l'istruzione orale sostituisce gradatamente quella data coll'alfabeto manuale. Regolarmente e sistematicamente si insegna l'articolazione e la lettura sulle labbra ai fanciulli della classe inferiore, ma associata colla dattilologia e la scrittura. Così ogni fanciullo è istruito coi mezzi che pare diano la maggiore speranza di buona riuscita; anche quelli che hanno meno attitudine ad articolare e leggere sulle labbra, hanno così occasione di apprendere a leggere sulle labbra parole e frasi che possono essere loro utili durante la vita.

Presidente. — Ella pure par che sia entrato nella II^a^ questione.

Balestra. — Signore e signori! fratelli d'oltre monti e d'oltre mare! vi domando una sola grazia: non votate, se non volete; ma riferite, ritornando alle vostre case, quello che qui vedeste: *I sordomuti d'Italia parlano.* Un tempo non parlavano, facevano anch'essi pantomina e dattilogia. Siamo tutti figli dello stesso Cristo, che ci ha dato l'esempio: *Aperuit os mutorum;* ed il ministro di Cristo deve aprire la bocca al muto. La Scrittura dice anche: " *Ite et docete* "; ecco il nostro programma. Anche noi siamo sordomuti in mezzo alla società che non ci comprende; ed è penoso sapere che vi sieno confratelli che non ci comprendono. Aggiungerò che per un prete cattolico è una necessità che i muti parlino, perché abbiano la confessione, ed in campagna il prete intenderà tutto il contrario di quello che il povero sordomuto gli dirà coi gesti. Vi prego: votate per la parola, sempre la parola.

Signora Hull. — Da diciasette anni che mi son dedicata ai sordomuti, altro pensiero non ho mai avuto che quello del loro benessere; ed ora altro desiderio non ho che di condurre altrui a quella certezza a cui giunsi io stessa, circa il miglior mezzo di assicurare questo benessere, che è di istruirli col metodo orale. Quando nel 1863 io cominciai la mia opera, non avevo mai visto un fanciullo sordo dalla nascita, ignoravo fossero tanti nostri simili senza udito, né aveva un'idea del gran numero di Istituti che vi ha per il miglioramento della loro sorte. Un giorno da mio padre, medico di Londra, io sentii parlare della sciagurata condizione di una fanciulla, cui le febbri continuate resero zoppicante, sorda e quasi cieca. Non si era potuto trovare persona che si assumesse di istruire quella infelice, e si erano rivolti a mio padre per consiglio ed ajuto. Allora mi si destò quel desiderio che era, per così dire, sopito nel mio cuore: chiesi ed ottenni il permesso di istruire io quella

fanciulla. La quale aveva ritenuto alcune parole, per lo più sostantivi, il cui numero in principio cercai di accrescere. Né per me, ignorante com'era della scienza fonetica, era cosa facile di perfezionare la sua pronunzia e d'accrescere il suo vocabolario: spesso mi ci voleva una settimana per ottenere una parola nuova, tanto più che alle altre difficoltà s'aggiungevano quelle della vista difettosa. L'alfabeto manuale a due mani era il mezzo di cui mi serviva io; ed essa usava la parola ordinaria. — Io lasciai la professione che già avevo prima abbracciata, per darmi tutta all'educazione dei sordi. Allora intesi parlare degli Istituti che già erano pei sordomuti. Ne visitai due o tre nell'Inghilterra per apprendervi un ajuto all'opera mia. Ma trovai che i miei allievi (1) erano più innanzi di quelli dei pubblici istituti, in fatto di lingua. — Mi si assicurò che non si trattava di sordi per malattia, sì bene dalla nascita, di sordi pei quali io non avrei potuto nulla fare, se non servivami di gesti metodici simili a quelli usati nei pubblici istituti. Credetti alla parola di tali persone, che di me avevano molto più esperienza e chiesi loro: “ Come si impara codest'arte? „ Mi si rispose essere cosa impossibile, se non andava ad abitare alcuni anni in un istituto. — Allora usai anch'io, fino a un certo punto, di segni metodici inventati da me stessa; ma lasciavali non appena l'allievo sapeva balbettare la parola. — Entro in questi particolari per far vedere che io non aveva pregiudizî pro e contro questo o quel metodo, disposta ad accogliere quello, qual che fosse, che mi paresse più vantaggioso pe' miei allievi. — Pur devo soggiungere, pensando al passato, che l'introduzione che io feci dei gesti metodici, fu come il segnale di decadenza nell'insegnamento della lingua. Gli errori di grammatica detti speciali ai sordi, andaron di conserva ai gesti metodici, principalmente per rispetto alla composizione; ed eran tali errori che io prima non avevo trovati mai. Ciò che più e più mi fa certa che tali errori di grammatica erano effetto immediato dei gesti, è il fatto che ora riguardando io la questione da una parte affatto opposta, noto che mi si fa sempre più facile l'insegnamento della lingua, e quegli errori di grammatica scompajono a mano a mano che io lascio i gesti. Io son certa che i gesti non serviranno mai che a distruggere la lingua; e la lingua parlata è pei sordi il mezzo naturale che essi hanno per comunicare coi loro simili, poiché tal mezzo diventa sì naturale ai sordi, come esso è a coloro che odono: — a condizione però che non si offra loro mai altro mezzo che la parola. — Due sorelle sorde dalla nascita furono confidate alle mie cure, e siccome mi s'era detto che i sordi dalla nascita erano naturalmente muti, io, credendo, nulla feci per farle parlare.

---

(1) *Élèves*, nel testo francese, e *pupils* nell'inglese: interrogata la signora Hull, mi rispose che ad *allieve* ed *allievi* prestò e presta l'opera sua.

Il compilatore.

Ma dodici mesi poi si diffuse la voce che in Francia e in Germania si istruiva i sordi dalla nascita a parlare. Questa notizia fu per me del più grande interesse. Il mio scopo fu sempre quello di ridare i miei sordi alla vita domestica e sociale; or qual mezzo più sicuro dell'aggiungere la lingua parlata alla scritta? Cercai di poter conoscere l'asilo dei sordomuti israeliti aperto in Londra per bontà della famiglia Rothschild. Si era al 1868: mi volsi al direttore dell'asilo, perché mi volesse favorire notizie particolareggiate sul nuovo metodo; ma mi fu impossibile di accettare le condizioni che mi propose. Epperò, eccomi di nuovo ridotta a fare da me. Volevo far parlare i miei allievi, ma come fare? — Poco prima il prof. Melville Bell aveva pubblicato il suo alfabeto detto *la parola visibile.* Egli mi aveva già, ma in altro modo, appreso la scienza fonetica; e allora io ricorsi al metodo della parola visibile, se mai m'avesse potuto servire. Studiai i simboli che trovai adatti al mio disegno. Andai a trovare il professore Bell e gli palesai la mia convinzione, essere *la parola visibile* un mezzo per dare la parola al sordo dalla nascita. Egli di buon animo acconsentì al mio pensiero, e il suo figliuolo il professore Graham Bell (l'inventore del telefono) venne egli stesso a cominciare l'insegnamento di questo metodo nella mia scuola. Prima però di far tale esperimento io avevo provato per qualche tempo a servirmi dell'antico metodo inglese, che era di insegnare col mezzo dei suoni, metodo usato dal Wallis e dal Braidwood; ma le prove furon senza buon riuscimento. Per contrario riuscirono a bene quelle del professore Bell e di suo figlio: i miei allievi appresero a parlare col mezzo della voce; quelli sordi dalla nascita raggiunsero pure tale perfezione che avanzarono gli altri diventati sordi per qualche febbre e potevano pur leggere qualche frase sulle mie labbra. Qui era il punto debole del mio metodo: io aveva la lingua parlata, non la lettura sulle labbra, o almeno l'aveva solo per accessorio. La ragione è che il professore Bell non voleva ammettere la possibilità della lettura sulle labbra; ed io badava ad usare dei gesti, i quali accompagnavano le domande e le frasi, siccome aveva visto nella sola scuola da me allora visitata, che io credevo fondata sul sistema germanico. Credetti mio dovere di continuar nel sistema misto cogli allievi antichi, ma i nuovi non volli conoscessero l'alfabeto delle dita. Io stavo aspettando perplessa e all'erta. Visitatori venuti d'America, zelanti partigiani della scuola tedesca, quale era in Londra, mi biasimarono che io fossi così tarda ad adottare la lettura sulle labbra; ma nessuno di essi poté togliere i miei dubbî, neppure convincermi che quel metodo fosse il migliore. Infine ecco la signorina Rogers, dell'istituto Clarke nel Massachussett, che mi citò fatti che ella vide e seguì co' proprî occhi e studiò. Ella riaccese la mia fede. M'affrettai ad andare in America per giudicare da me; e da allora io mi sono sempre più avvicinata al metodo della parola pura, di cui mi servo al presente, senza più

alfabeto manuale, senza simboli fonetici, senza nessun gesto di sorta; ed io mi rallegro ogni giorno più, considerando i buoni risultati che ottengo. — In quanto all'insegnamento coi simboli fonetici, ossia colla lingua visibile, o per altro modo scritta, io direi lo stesso che ho detto dei gesti. Riguardando al passato, vedo che tali simboli ritardano, piuttostoché favorire, l'istruzione; ché si riveste il pensiero d'una forma scritta, piuttostoché d'un suono articolato; sì che si procede dallo scritto alla parola, dove il corso ordinario della natura è dalla parola allo scritto. — Questa scoperta mi fece abbandonare la lingua visibile, ed uno studio più profondo del problema impresse nel mio spirito questo assioma: "*Dall'articolazione e dalla lettura sulle labbra alla scrittura;* prima ottenete una corretta pronunzia della parola, poi " date la forma scritta; ma non invertite mai l'ordine di questo procedi- " mento. " Tal metodo, da me ora seguìto, supera quasi di tanto quello col linguaggio visibile, quanto questo il misto. — Or devo far vedere come io pervenni alle presenti convinzioni. Spero così di tener fronte alle difficoltà di alcuni che sinceramente credono il detto un metodo impossibile. Io ben comprendo i loro dubbî e pregiudizî, essendo anch'io stata nello stesso caso, e posso dire di non aver mai piegato alle opinioni altrui se non convinta o per me stessa o per mezzo di quelli ne' quali aveva assoluta confidenza. — Si crede che la voce dei sordi debba essere dura e per nulla naturale. Nell'Inghilterra molti sentirono parlare sordi o almeno ne conobbero di quelli che furono istruiti col metodo introdotto dal Wallis e dal Braidwood; la loro voce è molto rauca e disaggradevole; e supponendosi essere quello lo stesso metodo della parola pura, si riversò su questo il biasimo, dandogli carico di un difetto che è il risultato di un metodo misto degenerato, nel quale si introdussero i gesti e il linguaggio colle dita. Di ciò mi sono d'esempio i miei sordi come io li istruiva in principio. Chi li sentiva parlare, trovava che la voce loro era rauca e non naturale; al presente che mi servo del metodo tedesco, le medesime persone dicono non esservi nulla di disaggradevole nella loro voce; il che facilmente si capisce. Io l'attribuisco all'uso costante della voce, ed anche alla mia esperienza ed alle osservazioni che ogni dì facevo istruendo i miei allievi. Finché io insegnava l'articolazione come cosa di lusso, la scrittura e il linguaggio colle dita erano i mezzi di cui ci servivamo più frequentemente conversando insieme. Essi non si servivano della lor voce che volgendosi a me ed in alcuni studî speciali; quindi durante la più grande parte del giorno gli organi della voce restavano inattivi. Ora noi sappiamo che quando un organo o per effetto di malattia o per mancanza di esercizio non ha più tutta la sua attività naturale, il solo mezzo di rendergli la sua vitalità, è di esercitarlo sempre, senza posa mai, guidandolo con intelligenza e sforzandolo ad imitare i movimenti giusti, secondo l'uso che ne fa chi lo ha sano. I fanciulli sordi generalmente si trovano con per-

sone che non potendo capire ciò che essi si ingegnano di dire, per ignoranza proibiscono loro l'uso della voce. Così gli organi vocali si trovano necessariamente nello stato di inerzia e, per conseguenza, di peggioramento della facoltà di operare. Ciò che abbisogna, è l'uso costante, attivo e molto accurato: allora la lor voce presto diventerà, se non al tutto naturale, almeno abbastanza ben modulata da non far sentire nulla di disaggradevole. — Ma se l'uso è necessario per l'allievo, una vigilanza costante ed una abilità grandissima sono indispensabili qualità pel maestro. Questi deve, per così dire, diventare l'orecchio del fanciullo; suo ufficio è di correggere i difetti quasi impercettibili di pronunzia, di intonatura o di modulazione; il che si fa dagli udenti col senso dell'udito. E' bisogna che il maestro stia all'erta, tanto nelle ore di studio quanto in quelle di ricreazione, per cogliere gli errori e correggerli. Pel che fare con buon riuscimento, egli aver deve non solo profondo conoscimento del meccanismo della parola, ma ancora della anatomia degli organi, di cui deve diriger l'azione. — Il metodo misto privando l'allievo di questo esercizio e delle cure costanti che sono indispensabili, guasta il suono della voce; e siccome i sordi sono sempre inclinati a credere di essere oggetto d'ingiuriose osservazioni, quelli così istruiti s'accorgeranno presto che la loro parola ha qualcosa di singolare; e però essi si sentiranno spinti a servirsi meno della voce e più dei gesti, ed a preferire la compagnia dei sordi. — Un altro inconveniente del metodo misto è che trattando l'articolazione a parte, si perde un tempo prezioso per raggiungere uno scopo, il quale, siccome l'abbiam dimostrato, sarà alla fin fine inutile. Né è già solo perché questi minuti son tutti sottratti al tempo che dovrebbe essere dato allo studio, sì bene perché essi non sono impiegati così utilmente come essere dovrebbe per vantaggio di quelli stessi ai quali si consacrano. — Un fanciullo istruito col metodo della parola pura, usando sempre della sua voce ed osservando sempre negli altri i movimenti delle labbra, acquista, senza avvedersene, una quantità di parole che erano state difficili nelle ore di studio. Ben altrimenti è col fanciullo istruito col metodo misto: finita l'ora dello studio, egli mette dall'un de' lati ogni pensiero ed ogni uso della parola parlata: l'occhio l'ha sempre alle mani altrui, non mai alla bocca; lo spirito e gli organi (per ciò almeno che riguarda la lingua parlata) se ne stanno inerti, fino all'ora dell'altra lezione. Qui bisogna rifarsi da capo e ciò con sempre crescente noja pel maestro e per lo scolaro. Pur servendosi, nel metodo misto, di una certa quantità di lettura sulle labbra, il risultato sarà lo stesso: ché mai l'articolazione e la lettura sulle labbra insegnate come studî a parte, non riusciranno facili e naturali agli allievi; ma vi sarà sempre come qualcosa di forzato nell'uso che se ne farà; e quando il maestro s'accorgerà che tali modi (usati come s'usano) sono più lenti e sono più faticosi dell'alfabeto manuale, dei gesti e della scrittura, a

poco a poco perverrà a farne un uso sempre minore, così ragionando: " Alla " fin de'fini lo scopo principale è di istruire, né si può dare torto che si " preferisca il metodo più comodo e più sicuro. „ Così sperimentai io; così, non ne dubito, avran fatto gli altri. — Il desiderio di porgere la maggiore quantità di sapere, trattenne me per lungo tempo dall'adottare la lettura sulle labbra; e lo stesso desiderio trattiene ancor molti dei maestri inglesi. Ma le mie difficoltà su ciò svanirono dinanzi ai buoni successi, dei quali fui testimone nell'istituto di Northampthon Massachussett, diretto dalla mia amica, signorina Rogers. Vidi che per le sue allieve la lettura sulle labbra teneva luogo veramente dell'udito, e compresi esser quello il mezzo che io da tempo sì lungo andava cercando, mezzo pel quale i sordi si possono trovare restituiti alla pienezza della vita sociale ed ai beneficî del domestico focolare. L'esperienza mia ha più che confermato questa conclusione. Non solo trovai la lettura sulle labbra rapida e sicura, tanto quanto l'alfabeto delle dita, ma anzi m'accorsi che essa era e più rapida e più sicura. Servendosi delle dita, s'è indotti ad accorciar la frase o almeno a reciderne quelle esclamazioni e quei modi poetici che dan vita ad una lingua. Il che è perdita grande per l'allievo che si trova in possesso di una lingua inferiore a quella che gli porgono i libri; e quando vi s'aggiungono i gesti ad alterare e mutilare la lingua dei libri che i fanciulli della stessa età leggono con diletto, non ne riescono troppo spesso che certi scritti assolutamente sigillati (*sealed writings*). — Non si vuol mai dimenticare che lo scopo nostro è di dare ai nostri allievi la lingua, poiché questa è la sorgente ed il prodotto del pensiero, la sola via di comunicazione libera e profittevole da anima ad anima. Tutto che tende ad accrescere il linguaggio, aggrandisce questa via. La lettura sulle labbra è senza dubbio il mezzo migliore per raggiungere un tale scopo. Parlando naturalmente ai nostri allievi, noi ci serviamo della lingua giornaliera, delle frasi famigliari, delle esclamazioni, delle metafore. Essi apprendono a pensare colla lingua comune, come noi pure pensiamo; di più essi fanno continuo acquisto di forme della lingua e di frasi senza doverle lor insegnare: ché l'occhio esercitato alla lettura sulle labbra è ciò che è per gli udenti l'orecchio. — Il desiderio di porgere una grande quantità di cognizioni, prendendolo come scopo fin dal principio, invece di prenderlo poi durante il corso, è di nocumento allo stesso metodo orale. — Si afferma che è *impossibile* il far senza dei gesti naturali, che è *indispensabile* la lingua scritta preceda la parola, e che l'opporvisi è far sì che il cominciamento del corso orale sia una *perdita di tempo*, che è condannare il *sapere (knowledge)* ad aspettare fino a che gli allievi parlino come noi. Or noi ammettiamo che i maestri che seguono più strettamente il metodo orale, fan dei movimenti e usano quegli atteggiamenti che prende naturalmente il viso, senza cui l'insegnamento sarebbe affatto impossibile: ma ciò

non è fare gesti: non sono che passeggiere illustrazioni che non prendono mai il posto della parola che deve essere pronunziata. Noi ci serviamo anche della scrittura, come di un esercizio di gran valore per fissare la forma della lingua, dopo che questa si sia acquistata col mezzo della lettura sulle labbra, ma non mai per surrogare la parola. — Noi riteniamo che maestro ed allievo devono sempre aver l'occhio là alla lingua parlata, considerandola siccome l'unico scopo. Di più affermiamo che il cercare di introdurre nell'insegnamento altro scopo, né importa quale, prima che quello sia raggiunto, è lo stesso che arrestare il progresso dell'apprendimento della parola viva, buttando sulla sua strada una pietra d'inciampo. E ritenendo queste opinioni, noi non facciamo altro che seguire il corso di natura. — Il bambino udente impara prima fra le braccia di sua madre ad imitare i suoni della voce di lei che parla, e così a poco a poco si forma un vocabolario che ogni giorno accresce. E sarebbe il colmo della pazzia il volere insegnare ad un bambino le leggi della fisica, la storia o la grammatica dal dì che egli comincia ad articolare alcune parole. Non mai! Si vuol che passino degli anni prima di pensare a mandarlo a scuola. O perché dunque si vuol egli ad ogni costo dare il *sapere* al sordo prima d'avergli dato i mezzi d'acquistare una lingua corretta ? Ci si risponde, non esser i sordi più bambini quando si affidano altrui per l'istruzione, e che ritardare loro questa per insegnare l'articolazione, è defraudarli di parte di un tempo prezioso che appena basta per lo studio. Rispondiamo di non ammettere in nessun modo che il sistema orale diminuisca in alcuna cosa il tempo scolastico. Pei fanciulli da' 6 anni in su il tempo più lungo dato all'articolazione non oltrepassa mai i 12 mesi; e se i fanciulli sono intelligenti, un tempo assai più corto ci porrà in grado di poter cominciare quelle lezioni di lingua che uno scrittore della scuola dei gesti dichiarò *impossibile* potersi insegnare in così breve tempo. Noi al termine di sì breve tempo siamo in possesso di un mezzo perfettamente naturale di comunicazione: non c'è nulla da disimparare, e non c'è più altro che di seguire un sentiero facile, che, senza alcuno ostacolo, ci scopre ogni giorno nuovi campi per l'acquisto del *sapere*. Si vuol inoltre ritenere che quest'anno non fu punto perduto. L'acquisto della lettura sulle labbra dipende essenzialmente dall'osservazione minuta delle più leggiere differenze che si trovano nella pronunzia dei suoni vocali: e questo còmpito è tanto più facile pel fanciullo che non fu ancora sopraccaricato di una quantità di combinazioni aggiunte allo sforzo continuo del pensiero per rammentare il significato dei suoni. Così anche la scrittura ha seguìto passo passo il progresso dei suoni: essa è diventata facile prima d'essere necessaria per le lezioni di lingua. Le occupazioni del giardino d'infanzia (*Kindergarten*) nella mia scuola si prendono parte di questo tempo; ed il fanciullo, pur senza avvedersene, coi più sodisfa-

centi risultati, raggiunge il grado più perfetto di osservazione e di imitazione. — L'ultima ma non meno importante osservazione che mi rimane a fare, è che in questi esercizî continui c'è della ginnastica, tanto necessaria allo sviluppo del corpo umano, e ciò deve necessariamente operare come preservativo contro le malattie di petto, le contrazioni delle spalle e il mal garbato portamento, sì notevoli nei sordomuti istruiti coi gesti. — So che tutto ciò pare inverosimile a molti. So che molti diranno: " Pur io provai e scoprii che i suoni delle parole non vengono così rapidamente. „ È quanto io pure pensava e diceva un dì; ma grazie alle ragionevoli spiegazioni datemi dal signor Kinsey, capo del nostro collegio inglese d'istruzione pei maestri dei sordi, e per gli ammirevoli resultati del suo modo d'insegnare che io stessa potei osservare nella sua scuola-modello, scopersi quello che mi mancava. Su me, non già sul metodo, ricader doveva il biasimo! Scopersi che se noi abbiamo una fede più viva in questo metodo — se noi mettiamo da parte il mal fondato desiderio pel *sapere* acquistato in fretta — se noi con più pazienza ci consacriamo ad usare dei primi elementi del suono (*the first elements of sound*), è impossibile di non riuscirvi. Al presente io non dispero più di nessun allievo; nessuna difficoltà di suono mi pare impossibile a vincere. Pure devo dire che lo stato particolare della potenza mentale o gli effetti di certe malattie, posson rendere alcuni fanciulli più lenti di altri. — In quanto alla non buona riuscita che ebbi nel cominciamento, io l'attribuisco a quel meraviglioso istinto che si trova nei fanciulli e che fa loro divinare lo stato mentale del loro maestro. Se questi non si dà con tutta l'anima, dubbioso del successo; se si lascia scoraggiare alle difficoltà, allora il fanciullo non ha più coraggio di rinnovare i suoi sforzi, non ha più l'energia di cui pur abbisogna per superare le difficoltà. Per contro sia il maestro pieno di confidenza, pieno di vita, imperturbabile; e il fanciullo parrà informarsi agli stessi sentimenti, e tutt'e due s'avranno il premio ben meritato, ottenendo il compimento dei loro sforzi, lo scopo voluto. Io credo non esservi un solo sordo a cui non si possa apprendere a parlare ed a parlare bene, eccettoché non sia in questo fanciullo qualcosa d'irregolare nella conformazione del palato o qualche difetto intellettuale. — Ma quanto diciamo va per ricchi e per poveri, a un modo? È egli possibile dare tale educazione a tutte le classi senza distinzione? Io non vedo perché ciò essere non possa. Ma lasciando che altri svolga largamente tale questione, mi faccio solo lecito di notare di passaggio che tale educazione è più importante per la classe povera che per la ricca. I ricchi hanno il benessere del domestico focolare, rendite considerevoli di cui possono disporre; dove i poveri non hanno invece altri rientri per l'avvenire che il lavoro delle lor mani: e quelli che possono conversare con altrui, han certo molto più probabilità di trovare di occuparsi

che non quelli che han bisogno di un interprete, o coi quali non si può mettersi in comunicazione che con mezzi straordinarî. — Ma perché sia possibile questa educazione, è indispensabile una condizione che ecco: è necessario avere maestri perfettamente competenti (*duly qualified teachers*). — L'opposizione di tutte le scuole dei gesti tutt'insieme non fece giammai tanto torto al metodo *tedesco*, quanto gliene fecero gli sforzi di coloro che, pur con buone intenzioni, mal l'avevano compreso. Quelli che sono oppositori, stan contenti a negare ciò che non hanno esperimentato essi; ma quelli che si dichiarano pel metodo orale senza conoscerlo a fondo e ne hanno per la loro ignoranza una mala riuscita, non fanno che disonorare agli occhî della Società il metodo che essi pretendono di insegnare. — La istituzione, in tutte le parti della terra, di collegi per fare de'maestri sul modo del nostro in Inghilterra (*the training College for Teachers of the Deaf*) sarebbe il più profittevole risultato del presente Congresso. Ci abbisogna un gran numero di maestri, perché il metodo nostro richiede numerose scuole con piccolo numero di allievi; e di più, dappertutto là dove è possibile, noi dobbiamo avere precettori ed istitutrici che possano nelle famiglie istruire tanto i sordi che gli udenti. — Se noi consideriamo la vita di famiglia, la vita sociale e, sopra tutto, la vita religiosa dei sordi, facile cosa è vedere che quelli che possono conversare col mezzo della parola e della lettura sulle labbra, hanno dei vantaggi su quelli istruiti coi gesti, ché questi devono necessariamente limitare le loro relazioni nella cerchia ristretta di coloro che hanno imparato gli stessi mezzi per intendersi con essi. Ma gli allievi del metodo *tedesco* possono conversare co' fratelli e le sorelle loro nella lingua famigliare dell'infanzia; e col crescere dell'età, possono partecipare alle conversazioni del focolare o alle discussioni sulle cose della giornata. Essi quando lasciano la scuola possono essere istruiti da maestri che non hanno alcuna conoscenza del metodo: essi posson ricevere l'insegnamento divino (*Divine Truth*) dalle labbra del ministro ordinario e trovare nelle parole di lui la consolazione ed il conforto nel soffrire e nell'ora della morte. — Tale, o signori, è la conclusione a che m'ha condotta la mia esperienza. Io lasciai i *gesti*, perché m'avvidi che nocevano alla lingua; — lasciai il *metodo misto*, perché nocivo alla voce ed alla lingua; — lasciai i *simboli vocali*, perché invertiscono l'ordine di natura e sono di ostacolo all'uso facile della parola. Ma io sto col metodo che ora seguo — con perfetta sodisfazione (*with perfect satisfaction*). Il perché il mio più ardente desiderio sarà di vedere in fine di questo Congresso il metodo *tedesco* messo in prima fila e riconosciuto siccome il metodo migliore e più *naturale* per l'educazione dei sordi.

Franck. — Proporrei che il discorso della signora Hull fosse stampato.

Guérin. — Chiedo che anche quello della signora Hackers sia stampato.

Presid. — Se potremo raccogliere tutti questi preziosi lavori, essi compiranno la raccolta degli atti del Congresso. La parola è al sig. Hugentobler.

Hugentobler. — Il signor Rössler direttore dell'istituto di Hildescheim nell'Hannover fondò il suo insegnamento sul metodo d'articolazione. Egli fa conoscere tutte le ragioni in favore di questo metodo molto lodato; ma siccome verrà stampato, l'ora è tarda e l'argomento abbastanza svolto, rinuncio alla lettura (V. *il lavoro del Rössler nell'appendice*).

Presid. — Metterei ai voti la chiusura della discussione su questo tema, poiché abbiamo sentito bellissimi discorsi di rappresentanti di varie nazioni, che si fecero a dimostrare chiaramente ed evidentemente con una quantità di buone ragioni la superiorità immensa del metodo d'articolazione sul metodo che ha per base la mimica. Quindi se credono si venga alla chiusura, sono pregati di alzare la mano.

(*La chiusura è approvata*).

Presidente. — Allora facendomi interprete delle ragioni esposte e dei concetti espressi dai varî oratori, propongo il seguente verdetto, sul quale potrà cadere la discussione per temperarlo o modificarlo; e se altri vorrà proporne uno migliore, sarà posto ai voti (*Legge il verdetto che, colle modificazioni, si dà più innanzi*).

Ricordi. — Desidererei una semplice spiegazione di una parola della proposizione testé letta, onde siano assolutamente tolti gli equivoci; onde si sappia nettamente e precisamente il valore che ha la proposizione che dobbiamo votare. La prima volta che ho sentito annunciare il tema, mi pare aver inteso dire che si debba stabilire il vantaggio del sistema d'articolazione su quello della mimica (se pur non ho mal compreso). Invece adesso la proposizione dice " sul metodo dei segni. " La parola *mimica* e la parola *segni*, non hanno un significato uguale, perché quand'io dico *mimica*, intendo il linguaggio metodico dei segni, che si riferisce esclusivamente al sistema propriamente detto francese; mentre se io dico in generale i *segni*, corro per lo meno il pericolo di comprendere anche i segni naturali. Domando quindi che valore ha la parola *segni* che sta nella proposizione da votare.

Presidente. — Intendo i gesti naturali e insieme quelli artificiali.

Marchiò. — Metodo dei segni è quello affatto contrario al metodo della parola. Si dica poi segni naturali, gesti o mimica, è sempre la stessa cosa.

Ricordi. — La mimica è mimica, e i segni naturali sono segni naturali.

Marchiò. — È sempre mimica.

Ricordi. — No, nel linguaggio tecnico usato da noi istruttori dei sordomuti facciamo una differenza fra la mimica e i segni; ecco perché desidero di avere specificatamente il valore di questa parola *segni* (*Una voce*: Ma questo non è un Congresso filologico!). Io non faccio questione di filologia.

Presidente. — Osservo che nel verdetto in quistione non c'è la parola *segni*, ma si dice invece "*sopra quello dei gesti*"; e per gesti io intendo tanto i naturali quanto i convenzionali, e questa è la mia professione di fede (1).

Ricordi. — Dunque per conchiudere: io non entro in nessuna questione; desidero soltanto di accertarmi su ciò che devo votare. Ormai l'illustre nostro Presidente ha detto che per *gesti* intende tanto i gesti naturali che i gesti convenzionali. Perciò metto in avvertenza me stesso e gli altri.

Arnold. — La questione ora non istà nel prendere una risoluzione sul significato della parola, ma di sapere quanti siamo da ciascuna parte.

Alcune voci. — Ai voti.

Presidente. — Passiamo pure ai voti; ma prima bisognerebbe formolare il voto, tanto più dopo le distinzioni volute dal signor Ricordi.

Vaïsse. — Sarebbe bene differire a dimani la votazione, onde formolare il voto con maggior riflessione.

Presidente. — Dopo tutto quello che si è detto, mi pare così chiaro il verdetto proposto, che non ci sia più bisogno di altre riflessioni.

Ferrero. — Mi pare che la conclusione sia un pò più larga dei precedenti, perché da quanto si è esposto da molti che lessero i loro discorsi, credo non sia risultato tanto chiara la *preferenza* che si debba dare al metodo della parola piuttosto che a quello dei gesti.

Presidente. — Dopo che la chiusura fu votata sulla discussione della tesi, non si può entrare di nuovo nell'argomento.

Magnat. — La questione è molto grave e non è da prendersi una risoluzione senza ben ponderarla, tanto più che da alcuni congressisti non si conosce abbastanza la lingua francese, da altri la lingua italiana, per votare con coscienza. Perciò sono per la proposta del sig. Vaïsse, perché si differisca a domani la votazione.

Guérin. — Se rimandiamo la votazione a domani, si dovrà ricominciare da capo tutto ciò che s'è fatto finora. Il tempo stringe e però dalla presidenza si proporrebbe invece di sospendere la seduta per venti minuti e radunarci in una sala vicina a formulare un verdetto di comune accordo (*L'assemblea approva; e, la seduta è sospesa; e, riaperta dopo venti e più minuti, parla il signor Guérin*).

---

(1) Credo opportuno di far qui notare che i nostri *gesti* sono i *signes* dei Francesi e viceversa. Per noi Italiani *segno* è voce generale, e sono *segni* delle idee sì le parole come i gesti: e si dice *segno* anche per cenno o colla mano o colla testa o in altro modo; il *gesto* è colla mano, sia che accompagni la parola, come se ne serve l'oratore e ogni uomo parlando, sia che supplisca la parola, come pel sordomuto o chi ignora una lingua; *mimica* è una combinazione di gesti, un parlare a gesti nell'ultimo significato.

Il compilatore.

Guérin. — Il voto quale fu proposto dal signor presidente, mi parve potesse esser alquanto modificato; e così mi fo lecito di riproporlo. Tutto ciò che noi Francesi abbiamo inteso e veduto finora a Milano, a Siena, a Roma, dapertutto dove visitammo Istituti italiani, ha potuto evidentemente testimoniare in favore del metodo della parola articolata per l'educazione dei sordi. Abbiam accertato che tutti gli allievi interrogati sapevano forse altrettanto quanto gli allievi di Francia e quelli del metodo misto; per conseguenza possiamo ammettere che vi sia altrettanto vantaggio sotto l'aspetto dell'educazione e dell'istruzione in un metodo e nell'altro; ma v'è un vantaggio maggiore, incontrastabile, nella parola, ed è di rendere al sordomuto la vita sociale e farne più corretta la lingua. Tanto risultò dai discorsi e dalle letture udite. Pel che domanderei che dal verdetto si sopprimessero le parole relative alla formazione ed allo svolgimento delle facoltà intellettive e morali dei sordomuti, e proporrei all'assemblea il verdetto seguente:

" *Il Congresso considerando la non dubbia superiorità della parola ar-*
" *ticolata sui gesti per restituire il sordomuto alla società, per dargli una*
" *più perfetta conoscenza della lingua* (1), *dichiara che il metodo orale*
" *debba essere preferito a quello della mimica nell'educazione ed istruzione*
" *dei sordomuti.* "

Io non credo che si possa ammettere che i nostri fanciulli sordomuti siano meno bene allevati intellettualmente e moralmente di quelli che hanno ricevuto l'uso della parola.

Presidente. — Devo fare un'osservazione. Allorché parlai nella mia proposta dei vantaggi morali ed intellettuali, mi appoggiavo non solo all'esperienza mia, che ho provato tutti i metodi, non solo all'esperienza dei nostri colleghi inglesi, che hanno detto qui ciò che praticamente hanno provato e fatto, comparativamente, coi metodi della mimica e della parola, ma anche al fatto che colla mimica più difficilmente che colla parola si può elevare il sordomuto alle idee astratte e condurlo a riflettere e pensare a quelle cose che non hanno un'immagine, una figura visibile. Mentre il linguaggio dei segni rende concreto anche l'astratto nella sua figura, perché tutto disegna, tutto raffigura. Colla potenza del linguaggio, della parola invece si rende astratto anche il concreto. Questa è la ragione suprema per cui dissi esservi dei vantaggi maggiori per l'educazione delle facoltà intellettuali e morali. Io poi debbo soggiungere che nel periodo dei miei venticinque anni in cui guido il mio Istituto, prima col sistema misto in tutti i modi, poi con altri metodi ancora, che non è il momento di spiegare, ho riconosciuto che gli allievi sono più buoni, più tranquilli, più fisiologicamente

---

(1) Qui nel primo verdetto era aggiunto: *e tanto più per la educazione delle facoltà intellettuali e morali dei sordomuti.*

umani, dacché io, i miei colleghi e le reverende sorelle colleghe nell'istruzione, andiamo allevandoli più che possiamo a base di parola. Per questo dico che ho creduto di tenere nel verdetto mio questo principio, non solo per la convivenza sociale, per la correzione della lingua e l'ordinamento linguistico, cui corrisponde già l'ordinamento individuale, ma anche per l'educazione delle facoltà dell'istruzione e sviluppo migliore delle facoltà morali. Se credono si debba porre la votazione sopra un verdetto o sull'altro, lo domando loro.

Peet. — Siccome molti dei signori Congressisti chiedon ancora alcune spiegazioni intorno a questa risoluzione che stiamo per prendere, così sarebbe bene che la questione fosse rinviata ad un Comitato che ne riferisse al prossimo congresso.

Ferrero. — Siccome si è tornato a parlare dei vantaggi della parola a preferenza del gesto, mi pare di poter fare ancora qualche osservazione circa ai vantaggi della mimica sulla parola. La mimica è un linguaggio che va direttamente all'intelletto; la parola non dice niente.....

Presidente. — Devo interrompere il suo dire, perché la chiusura fu votata. Potrà però parlare quando saremo alla questione dei gesti, cioè quale influenza possano avere. Io mi sono permesso di illustrare il voto che viene da me proposto, ma, come presidente, non posso permettere di ritornare sulla questione.

Peyron. — Come diceva l'onorevole sig. Franck, non siam venuti qui per prender parte alla discussione, ma per ascoltare, per vedere, per istruirci. Con questa riserva, vi domando il permesso di dire solo due parole, soltanto per porre ne' suoi termini la questione. Mi sembra che l'assemblea uscirà difficilmente dalla via nella quale s'è posta: è evidente che i partigiani dell'articolazione sosterranno energicamente la superiorità intellettuale dei loro allievi, e altrettanto faranno i partigiani del metodo misto. Noi possiamo dunque, a mio avviso, giudicare non sopra queste affermazioni contrarie, ma su ciò che ci si è mostrato in Milano. Ebbene mi sembra che ciò che abbiam visto qui, ci ha provato che gli allievi istruiti col metodo dell'articolazione giungono ad un punto intellettuale pari a quello degli allievi istruiti coll'altro metodo, ma non lo sorpassano. Questo è già un gran vantaggio, perché, come dice il sig. Hugentobler, hanno la parola di più.

Presidente. — Non mi pare possibile ammettere che i vantaggi siano eguali dal momento che oltre i vantaggi stessi dello sviluppo intellettuale e morale, c'è il modo altresì di renderli sociali.

Peyron. — Il verdetto proposto dal sig. ab. Guérin sodisfarebbe in codesto senso.

Magnat. — Siccome mi occupo di sordomuti, come tutti voi, credo di notare che in realtà colla parola giungiamo a far acquistare dall'allievo le

facoltà intellettuali e sopratutto le morali. Le facoltà morali non sono allo stesso livello delle intellettuali. Se un fanciullo a dieci anni ha già le facoltà intellettuali abbastanza sviluppate e lascia già comprendere il suo linguaggio, è solo allora che può comprendere, in certo modo, l' educazione morale, perché la parola non è materiale, ma è, in certa guisa, lo spirito che sviluppa tutte le idee, sicché le facoltà morali non si possono sviluppare colla stessa potenza per mezzo della scrittura che è materiale. Sviluppare le qualità morali dei sordomuti è la parte più delicata, più difficile e che richiede la maggior cura dell'istruttore.

Goislot. — Chiedo scusa al signor Magnat se non sono del suo parere. Nell'istituto nazionale, ove sono elimosiniere, non ammettiamo che gli allievi possano stare tanto tempo senza svolgere le facoltà morali. È precisamente il punto della questione: se coi segni svolgiamo le facoltà morali più presto, domando se ciò colla parola avviene più tardi. Il signor Tarra ha detto che nel primo e secondo anno non si può procedere allo svolgimento intellettuale dell'allievo. Io dico che più tardi si guadagna il tempo perduto. Non crediamo sia cosa difficile lo svolgere le facoltà morali, né che ci sia bisogno perciò di quattro o cinque anni.

Houdin. — Non v'è bisogno di linguaggio per lo svolgimento delle facoltà morali ed intellettuali, ma basta l'esempio. L'educazione morale comincia coll'insegnamento della parola.

Presidente. — Prego il signor Guérin a leggere ancora il suo verdetto. Il signor Peet poi propone un Comitato per fare una relazione da presentare al prossimo Congresso. Chi è di questo avviso, levi la mano.

Arpesani. — Chiedo di parlare per una ragione d'ordine. La discussione è stata chiusa. Si è detto che il tema fu trattato a sufficienza. Si doveva votare il verdetto proposto dal signor Presidente; poi il signor Guérin propose delle modificazioni. Se si tratta di un vero emendamento, questo deve essere votato prima; se no, il primo a votarsi dev'essere quello del signor Presidente: altrimenti andremo alle calende greche.

Presidente. — È un emendamento quello del signor Guérin.

Vaïsse. — Si desidera di sentire un'altra volta la proposta Guérin.

Kinsey. — (*Legge in inglese la proposta Peet che vuole il rinvio al prossimo Congresso fra tre anni*).

N. N. — Tal quesito è la base del nostro Congresso; se questo cade, tutto è finito; è impossibile rinviarlo al prossimo Congresso.

Presidente. — Aggiungo una parola. Considerando che chi non ha provato, non può giudicare sullo sviluppo intellettuale e morale particolarissimo che dà il metodo della parola posta a base permanente, rinunzio alla parte che dice: " *ma più per l'educazione delle facoltà intellettuali e morali dei sordomuti* " colla speranza che la voteremo un'altra volta.

Fornari. — Anche a me pare che il verdetto proposto dal signor abate Guérin tronchi un po' troppo bruscamente e finisca così una questione che potrebbe uscire poi. E però dopo che si è parlato della più perfetta cognizione della lingua, aggiungerei: " *e forse per altri vantaggi oggi ancora discutibili.* „ Il che esprimerebbe una mia convinzione e d'altri qui presenti, siccome l'abbiamo sentita affermare durante la discussione e che senz'altro si può *a priori* stabilire in questo indiscutibile assioma: " Più perfetto è il mezzo, più perfetto n'è l'effetto. „ Quindi ammettete l'eccellenza del metodo orale su ogni altro e come conseguenza il più perfetto consorzio sociale e la migliore conoscenza della lingua? Dovete logicamente ammettere anche il più facile, più pronto e più perfetto svolgimento intellettuale: come chi dicesse che colle gambe si cammina più naturalmente che colle grucce, non si periterebbe di soggiungere (*ceteris paribus*): e si va più lontano.

Guérin. — Accetterei l'emendamento, se il voto non dovesse essere stampato. Ma stampato che sia, deve servire per sempre, giacché mettere una conclusione per ventiquattr'ore pregiudicherebbe tutta la discussione.

Presidente. — Per parte mia pongo ai voti il verdetto del signor abate Guérin.

(*Il verdetto è approvato quasi all'unanimità*) (1).

Presidente. — Chiudo questa seduta gridando: Evviva la parola!

(*Cogli applausi si chiude la seduta*).

Seduta IV, dell'8 settembre, mercoledì.

La seduta è aperta alle 12 e 50 pom.

Il Segretario generale legge il riassunto della seduta antecedente.

Fanno alcune dichiarazioni i signori: Vaïsse, Peyron, Balestra, ecc.

Vaïsse. — Ieri dissi che gli Istituti francesi che non si occuparono della parola, avevano dimenticato il metodo dell'abate de l'Epée.

Peyron. — Vorrei far osservare all'Assemblea che da un mese solo ho l'onore d'essere a capo dell'Istituzione nazionale di Parigi; quindi non sono il direttore a cui il signor Magnat faceva allusione.

Balestra. — È conveniente che si sappia, esservi due Commissioni francesi, una del Ministero dell'interno, l'altra di quello dell'istruzione pubblica.

Franck. — Noi avemmo dal Ministero dell'interno una missione netta, definita, per mezzo di una lettera che ho avuto l'onore di rassegnare nelle mani del signor Presidente. In essa è detto che mi abbiano ad accompa-

---

(1) Il signor Kinsey, segretario inglese, nel suo diligente *Report* notò che furono 160 i voti favorevoli e 4 i contrarî.

gnare i signori Claveau, le Dame superiori dell'Istituto di Bordeaux e due Direttori. La missione del signor Houdin non è compresa nella nostra e dev'essere distinta. È una semplice osservazione di fatto, che doveva fare.

(Il signor Guérin legge il processo verbale in francese).

MAGNAT. — Io chiederei se si potesse lasciar di riportare nella relazione generale delle sedute le parole del signor Franck a proposito del signor Du-Camp, perché io non potei rispondere allora al signor Franck e sarei obbligato di farlo adesso con mio dispiacere. Crederei quindi che sarebbe bene omettere una tale quistione di importanza secondaria.

FRANCK. — Io chiedo che nel processo verbale sia riferito quanto fu detto. Vorrei anzi aggiungere qualche altra parola. L'Istituto nazionale di Parigi ha maestri intelligenti e degni del più gràn rispetto per la loro devozione alla causa de'sordomuti; essi seguono il metodo d'uno degli uomini più eminenti, d'uno degli educatori più chiari che abbiano scritto sull'insegnamento a favore della classe di coloro di cui tutti noi qui ci diam pensiero: parlo del signor Valade-Gabel, il cui libro può dirsi classico e di primo ordine, e gliene rendo qui pubblico omaggio. Ebbene, nell'Istituto nazionale di Parigi si segue il metodo del Valade-Gabel, che consiste nel mostrare al sordomuto l'oggetto che deve nominare e gli si insegna a scrivere sulla tavola nera il nome di questo oggetto. Il signor Valade-Gabel ha voluto proscrivere il linguaggio mimico dalle scuole nazionali di Francia; ed il linguaggio mimico è proscritto a Bordeaux ed a Parigi. Per conseguenza l'intelligenza dei nostri sordomuti è assai innanzi, come pure i risultati ottenuti nell'educazione non sono meno innanzi di quelli osservati nelle ammirabili scuole di Milano. Sono contento di rendere omaggio a queste scuole: e siccome qui in Milano si usa della parola, così la causa della parola è vittoriosa. Ma perché in Italia si fece una nuova conquista nella istruzione dei sordomuti, non è una ragione per disprezzare il maestro, il capo venerato, l'istitutore memorabile pe' suoi scritti, colui che diede un grande impulso a questa istruzione. Le parole del signor Ducamp non sono celie, sì bene una vera calunnia contro gli Istituti nazionali di Parigi e di Bordeaux, perché in queste due città abbiamo avuto dei risultati ammirabili, perché anche a Bordeaux si ottenne molto nell'istruzione data dalla reverenda Superiora che segnalo alla venerazione dell'assemblea. Auguro che in Francia vi sieno molte istituzioni che possano esser comparate a quella di Bordeaux, e siccome queste istituzioni sono sorelle, io protesto con tutto il calore dell'animo mio contro le frasi burlesche del signor Du Camp.

MAGNAT. — Nel 1873 il metodo di Valade-Gabel non era ancora messo in pratica.

FRANCK. — Chiedo scusa: nel 1859 era già in attuazione.

Presidente. — Devo far osservare che non è permesso di parlare più di due volte sullo stesso soggetto.

Balestra. — Come parte dell'Istituto nazionale, devo dire che nel 1867 c'era già il metodo Valade-Gabel.

Houdin. — Il metodo di cui ha parlato il signor Franck data dal 1820. Il signor Valade-Gabel lo perfezionò poi, formando il metodo detto francese.

Presidente. — Si dichiara finita la questione.

(Il sig. Kinsey legge il processo verbale in inglese).

Presidente. — Se non vi sono altre osservazioni a fare al processo verbale, si ritiene approvato nelle tre lingue *(È approvato)*.

Il Presidente dà comunicazione di diversi telegrammi, fra cui uno del Ministro della pubblica Istruzione in Italia che risponde ad uno mandatogli dall'illustrissimo signor Prefetto, ed uno di S. M. il Re d'Italia in risposta a quello inviatogli dall'Assemblea. È anche presentata una lettera del signor Forastier sulla relazione del signor Claveau, che è nell'appendice a questo volume.

Claveau. — Vo'parlare per una proposta che riguarda l'ordine col quale si presentano il 2° ed il 3° quesito. Il 2° quesito dichiara qual sia il *metodo orale puro*, quale differenza vi sia fra quel metodo e quello detto *misto*. Ora è evidente che prima dell'esposizione dei diversi metodi, si deve dichiarare che si intenda per *linguaggio d'azione*, per *gesto*, *gesto naturale*, ecc.; se no, non si capirà bene da tutti che s'intenda per gesto *naturale* e per gesto *convenzionale:* infatti il terzo quesito dice " determinare esattamente quale sia il confine fra i gesti detti *metodici* e i gesti detti *naturali.* " Epperò mi par logico che si venga a intendersi prima sopra la definizione del gesto convenzionale; poi si entrerà con maggior sicurezza ed utilità a discorrere sul secondo punto, cioè: " Esaminare quale sia il metodo *orale puro*, e quale il metodo detto orale *misto.* "

Fornari. — Le ragioni dette dal signor Claveau sono giustissime e tali da valere e tenere. Vorrei anche fare osservare come i due articoli 2° e 3° possano benissimo formarne uno solo, inquantoché le due questioni, si compenetrano l'una nell'altra; epperò si potrebbe formulare come un articolo solo così concepito: " Determinato esattamente il limite che separa i gesti naturali dai metodici, si spieghi in che consiste il metodo *orale* puro e quale sia la differenza fra esso e quello che dicesi *misto.* "

Claveau. — Accetto con molto piacere la proposta del signor Fornari.

Presidente. — Non ci sarebbe altra eccezione, se non che siccome alcuni oratori si son preparati sulle questioni separate, resta a vedere se la proposta è conciliabile colle letture staccate, delle quali pervenne avviso al banco della presidenza.

Lazzeri. — A me pare che si potrebbe conciliare, unendo questi due quesiti e riservando le letture alla votazione generale in fine delle due trattazioni.

Treibel. — Sono d'avviso che la seconda questione non può essere trattata senza confondersi colla terza, perché ci sono relazioni continue fra l'una e l'altra, e si potrebbe alla fine della discussione formulare le due risoluzioni in una sola. Proporrei di trattare per prima la terza.

Balestra. — Io avrei riunita la seconda questione alla prima: esse sono intimamente unite, ché tutti gli eclettici sono contrarî alla parola. Eclettici ed eretici non si voglion lasciar persuadere. Fra le due scuole c'è l'abisso. Bisogna collegare la seconda questione a quella di ieri, altrimenti saremo sempre fra l'abisso.

Presidente. — C'è ancora la questione delle letture separate: pel che le due questioni non si possono trattare insieme.

Vaïsse. — Non c'è difficoltà nessuna circa i lavori scritti, perché le due questioni che vi son trattate, rimangono. Per conseguenza si può ragionare dell'una o dell'altra questione indifferentemente.

Presidente. — Allora metto ai voti se la terza questione debba precedere la seconda *(È approvato)*. Dunque, trattasi della terza tesi, che è: „ *Determinare esattamente il limite che separa i gesti metodici dai naturali* „.

Arnold. — Col nome di gesti naturali si intendono le imitazioni, i gesti ed i movimenti, con cui i non udenti soglion comunicare altrui le lor idee. Generalmente essi ricorrono a un rozzo contorno per descrivere la forma dell'oggetto, certi spiccati contrassegni di esso, ovvero certe espressioni, con le quali usano comunemente manifestare le loro commozioni.

Per gesti metodici si intendono i gesti ridotti a forma più conveniente e fissati con un certo ordine, come è delle parole nella lingua parlata. Siccome descrivere tutto quanto un oggetto riesce cosa nojosa, così del tutto si piglia una parte o le parti più spiccate. È qualcosa che si assomiglia allo stenografia. Quando gli oggetti del pensiero sono tali che non possono essere né figurati, né suggeriti da veruna caratteristica, da veruna speciale espressione, se trattasi di oggetti astratti e puramente mentali, creati dalla ragione pe' suoi scopi speciali, in tal caso i gesti convenzionali vengono a supplire i gesti naturali e servono nel linguaggio ad un uso consimile. Evidentemente questi ultimi gesti non sono simboli, come sono i primi, ma sono piuttosto espedienti artificiali resi necessarî appunto dalla mancanza dei primi, per corrispondere alle esigenze del pensiero. I gesti metodici quindi non posson essere che quelli, a proposito de' quali tutti quanti i maestri dei non udenti sono d'accordo.

Ma anche l'ordine nel quale tali gesti devon trovarsi nella costruzione delle proposizioni, si vuol prender in considerazione. Tal ordine deve esser

quello del linguaggio parlato, oppure quell'altro col quale il non udente si suppone più inclinato a conformare i gesti stessi? Il De l'Epée e il Siccard mostrerebbero che quest'ordine debba esser l'ultimo indicato, per la ragione che i loro primi allievi, nei lor primi saggi di pensiero, rivelaron appunto un ordine siffatto. Ora tal ordine è, si può dire, una inversione di quello usato comunemente; esso quindi obbliga il docente a tradurre in questa nuova forma tutto quanto egli pensa. Non v'ha critica la quale possa togliere ai due eroici uomini (testé rammentati) la meritata gloria. Essi hanno compito un'opera grandiosa con abilità rara e rara sagacia, ed i non udenti dell'età successiva son tutti loro debitori. Ma una lunga esperienza mi ha convinto che l'Epée e il Siccard cadder in un errore fondamentale, quello cioè di dipartirsi, nell'educazione de'sordi, dall'ordine comune della parola, per seguire un rozzo e primitivo intento di costruire un linguaggio. Ogni fanciullo in tenera età dimostra la stessa inclinazione, ma non le facciam onore; ma è subito messa da parte per dar posto a quell'ordine, che è comune alla nazione. Il non udente merita uno speciale trattamento e quindi una tanto maggior fatica nell'ammaestrarlo. Sfortunatamente o vien trattato come straniero nel suo proprio paese e condannato ad un sistema, il quale moltiplica il mutismo, a cui esso ha già troppa inclinazione. Perché non si lascia che la legge della semplice associazione trovi il suo pieno sviluppo e leghi assieme le parole di tal guisa che ciascuna suggerisca tutto il resto? Una sola risposta può esser data: per una servile riverenza al metodo di un grand'uomo.

Per mia parte io non vorrei esclusi i gesti naturali dall'insegnamento. Allorquando né l'oggetto, né una dipintura di esso è efficace, io mi proverei a chiamar l'ajuto di un aereo contorno: io però eviterei accuratamente di ripeterlo, quasi parte di un linguaggio di gesti. Le pitture sono ammissibili, tal gesto è solo una pittura, sebbene men descrittiva. Una rigida esclusione di tutto ciò è un'adesione altrettanto servile al metodo ed un consumo di tempo, il quale potrebbe esser meglio impiegato. Noi cerchiamo di svegliare delle facoltà addormentate, di eccitare dei pensieri, il desiderio e l'amor del sapere: epperò ogni cosa deve essere accolta, la quale corrisponda a siffatti propositi, sebbene essa non possa trovar posto in un sistema finamente sviluppato. La natura medesima sceglie i suoi mezzi corrispondenti alle diverse età. Gli infanti vengono trattati con più espressivi gesti, e i fanciulli colle parole. Lasciate che noi usiamo col non udente la stessa via: il successo ben tosto ci farà giustizia. — La ragione è nell'uomo regale facoltà. Dal suo invigorimento e dal sano suo esercizio ogni altra cosa dipende. Tutte l'altre facoltà traggon da essa il lor valore. Quanto più presto può venire esercitata, tanto meglio per chi insegna. Il pensiero, al pari delle gambe, resta paralizzato senza

esercizio. Se tenete le membra per anni interi nella stessa posizione, esse non servono più: così avviene della ragione. Condannare un fanciullo sordo a nulla imparare finché non abbia appreso a parlare a guisa di pappagallo, è la stessa cosa; ma ciò non si farà più col progredire della scienza.

Hungentobler (*legge la relazione del signor Rössler, che è la seguente*):

" I gesti naturali sono i movimenti del viso, della testa, delle braccia e di tutto il corpo, che accompagnano involontariamente i nostri pensieri e le nostre parole, principalmente nei movimenti di spontanee e profonde impressioni; ovvero son gesti simili a quelli di cui si serve il sordomuto per comunicarci i suoi sentimenti intimi o per metterci a parte di ciò che egli ha veduto o sentito. Ciò che hanno di caratteristico i gesti naturali è di poter essere compresi da tutti senza altra dichiarazione; dove gli altri, i gesti convenzionali o artificiali, si devono imparare per istudio ".

Elliot. — Egli è difficile cosa il definire esattamente la differenza fra il gesto metodico e il gesto naturale. Chiamerei gesto naturale quello col quale è imitata un'azione, un gesto o una figura, e che è fatto per rappresentare, mercé una cotal convenzionale rappresentazione di uno di essi, un oggetto o un bisogno. Invece chiamerei gesti metodici quelli coi quali per mezzo di una arbitraria aggiunta ai gesti naturali od arbitrarî o alle loro combinazioni, aggiunta non necessariamente esplicativa, si cerca di significare certe flessioni della parola o di mutare la relazione coll'idea normale che la parola esprime. E cotali gesti siccome sono gli equivalenti delle parole, seguono nella proposizione l'ordine stesso artificiale, e metodico, della lingua parlata e scritta, piuttosto che seguire l'ordine col quale si presenta la materia (le idee) nella proposizione esposta coi gesti naturali.

Magnat. — Non è molto facile dare la definizione dei gesti naturali, e tuttavia non è troppo difficile. Si può dire che i gesti naturali sono l'insieme dei movimenti coi quali il sordomuto prima di avere avuto l'istruzione significa i suoi pensieri e desiderî. So bene che si dirà che questi gesti naturali non son tali, ma convenzionali; pure siamo obbligati a designarli col nome di naturali, perché è il sordomuto che ce li porge, e non siamo noi che glieli abbiamo dati (*Dimostra la sua asserzione con esempî pratici di mimica*). I gestí convenzionali si adoperano per formare delle frasi, per la terminazione dei verbi, ecc.

Bouché. — I gesti naturali sono spesso niente affatto naturali. La collera, ad esempio, può essere espressa con differenti gesti (*addimostra il suo asserto con esempî mimici*). Non si possono quindi chiamare segni naturali, perché sono esclusivamente personali. È difficile dare una definizione. Si dice che sono un movimento spontaneo. Ma come? Io credo poco nelle definizioni de'segni naturali. I gesti naturali de'sordomuti, come diceva il signor Magnat, sono piuttosto convenzionali. Dunque c'è confu-

sione. Per gesto metodico, come l'intendeva l'ab. De l'Epée, s'intende un gesto assai raccorciato che ci esprima la parola; e i gesti metodici possono quasi sempre diventar gesti naturali, perché sono gesti convenzionali sì, ma razionali. (*Nuovi esempî mimici colle parole* bere, chiavistello, ecc.). Epperò a me rincresce che si vogliano seppellire tali gesti.

Treibel. — La differenza tra gesto naturale e gesto convenzionale è assai difficile a definire. Questa confusione ha regnato un pezzo e regna ancora in Germania. I gesti naturali e i convenzionali varian da un istituto all'altro (*Esempî pratici di mimica*). Questi gesti son naturali se il fanciullo li fa perché ha visto farli così prima di entrare nell'istituto; sono invece convenzionali se li ha appresi nell'istituto. Ciò che è naturale per l'uno, è convenzionale per l'altro. Io chiamerei segni naturali tutti quelli che il fanciullo porta con sé, venendo alla scuola, e sono pochi; tutti i gesti che apprende poi nell'istituto, sono convenzionali. Però son d'avviso che con queste definizioni si cada nella più deplorevole confusione. In Germania applichiamo il metodo di articolazione in tutti gli Istituti, ma non bisogna credere che non si adoperino più i gesti. Per conseguenza se siamo per il metodo di articolazione, bisogna pure che noi teniam conto delle condizioni di tutte le scuole. Noi non rifiutiamo del tutto i gesti, ma li limitiamo nei confini del possibile. I gesti bisogna tollerarli per gli scolari più piccoli ed anche per le classi troppo numerose, non potendosi costringere i professori a tentare l'impossibile. I risultati visti nella scuola del signor Tarra sono uguali ai migliori osservati in Germania e assai superiori alla media dei risultati ottenuti nelle scuole tedesche.

Peet. — Son meravigliato di vedere i gesti abborriti da Italiani! Sempre intesi dire che gli Italiani avevan due lingue: una parlata, la toscana, e i gesti; per conseguenza gli Italiani devono sapere praticamente che sono i gesti. Cicerone ed il mimo Roscio disputavano a chi esprimesse meglio il proprio pensiero: Cicerone colla parola e Roscio colla mimica. Per me, il linguaggio dei gesti nel sordomuto proviene da una causa naturale in lui, poiché il sordomuto pensa per imagini; e quando fa gesti, ci presenta delle imagini. Se mettete due sordomuti insieme, subito si forma fra loro un linguaggio di gesti. L'ordine dei gesti è quello che i pittori adoperano per tracciare le figure sui quadri (*Esempio mimico di un fanciullo che vuol prendere un uccello su un albero*). Tali gesti sono naturali. Per conseguenza, quando presentiamo agli allievi in mimica un oggetto che hanno visto, lo rimettiamo loro sotto gli occhî, davanti alla loro imaginazione. Si parla non nell'ordine delle imagini, ma esattamente come si vedrebbe l'oggetto naturale. E quando mi si dice che il linguaggio dei gesti fa torto al linguaggio nazionale, rispondo che allora si dovrebbe render ciechi tutti i sordomuti, perché ciò che vedono, non è nella lingua nazionale. Noi abbiamo dei gesti

fatti secondo l'analogia. Tutti i gesti che non sono che convenzionali, son cattivi. Dev'esservi un'analogia naturale, come l'hanno le parole. Ora, partendo dagli oggetti naturali, si passa alla concezione intellettiva per un sistema d'analogia, conforme a quello che si produce nella formazione di tutte le parole della lingua inglese (*Esempî con gesti*). Noi abbiamo anche dei gesti esatti formati per analogia per tutte le parole della lingua inglese, e particolarmente per quelle che indicano idee astratte. Per mezzo dei gesti gli allievi discorrono fra loro di cose morali; per mezzo di gesti facciamo con loro delle conferenze; per mezzo di gesti possiam vedere se gli allievi comprendono ciò che hanno letto; e così in poco tempo si danno loro molte idee, e se ne sviluppa assai l'intelligenza.

Presidente. — È rientrato nella prima questione.

Peet. — Ancora una parola. Volevo parlare delle idee astratte. La parola *religione* si esprime colla lettera manuale *r*, indi ponendo la mano sul cuore; *istrumento* coll'*i* dell'alfabeto manuale, e facendo il gesto di sollevare una leva; *filosofia* (*philosophy*) col *p* manuale, e segnando la fronte, ecc. Il signor Arnold avrà la bontà di confessare che si possono significare delle buone idee anche coi gesti.

Balestra. — Il signor Peet mi ha rubato un'idea, dicendo che gli Italiani hanno gesti e parole (*Esempî*). Vi sono due lingue non solo fra i sordomuti, ma anche fra noi. La lingua delle interjezioni è perfettamente compresa da tutti; oso dire che fu la prima lingua. Eva non parlava; l'Eva che cammina per le strade di Parigi, non parla, canterella (*esempio*): ed è intesa. È il linguaggio della natura, benissimo compreso. Per indicare una cosa, in un istituto s'insegna a un modo, in un altro diversamente. Bisogna dare una spiegazione dei gesti convenzionali, altrimenti nessuno intenderà. Voi avete visto quel signore americano che ha recitato il *Pater;* ma io, che sono professore, non l'avrei compreso se non vi avesse aggiunto la spiegazione. Voi vedete dunque che i gesti naturali sono quei gesti primitivi, dei quali si servono in certi paesi, secondo il loro carattere, più o meno vivo, per indicare certe azioni e certe cose assai limitate. Noi stessi parlanti non abbiamo modo di farci intendere, se non conosciamo la lingua del paese. Ho finito.

Houdin. — Si tratta delle questioni 2ª e 3ª (*Legge*). Il signor ispettore Claveau ha sollevato la questione pregiudiziale, ed ha domandato di dar prima la definizione dei gesti metodici e dei naturali. Egli ha tutta la ragione. Vorrei però dare questa sodisfazione al signor ispettore generale, risolvendo la questione in poche parole. Gesti *metodici* son i gesti dell'ab. De l'Epée, cioè gesti presi nella natura e scelti convenzionalmente secondo le occasioni, ma la cui frase è sottoposta alla forma della frase francese nella sintassi. I gesti *naturali* son pure i gesti dell'ab. De l'Epée, riformati dall'onorevole signor Vaïsse, dal signor Valade-Gabel, mio caro maestro, presi

dalla natura o dalla convenzione, secondo le occasioni, ma sottomessi alla sintassi naturale della frase mimica. La frase mimica non vuole la sintassi della frase francese, ma vuol l'oggetto prima del soggetto. — Noi abbiamo molti gesti dell'abate De l'Epée. Questi gesti, *metodici* nelle sue mani, diventano *naturali* nelle nostre. — Ora la distinzione fra gesti *convenzionali e naturali*. Vi sono gesti *naturali* che diventano *convenzionali* ad ogni istante; è impossibile distinguere perfettamente queste due sorta di gesti. — Si tratta dunque di risolvere ora la seconda questione. Il *metodo orale puro* è quello che consiste nell'istruire i sordomuti colla parola escludendo ogni gesto. Il che mi pare impossibile. Il *metodo misto* è quello che mette la parola in prima linea e che adopera il gesto naturale per ajutare lo svolgimento della parola e del pensiero. Ora il gesto pel sordomuto parlante diventa il segno mimico naturale per riprodurre all'immaginazione gli oggetti assenti. Senza l'ajuto dei gesti non possiamo assolutamente stabilire le prime comunicazioni fra il maestro e gli allievi che vengono a noi; allora la parola non c'è; il metodo orale puro non è dunque ammissibile; ci vuole la scuola mista; e si tratta di stabilire in quali limiti si possano adoperare i gesti; questo un po'è affare d'esperienza, affare di luogo: il professore deve giudicare in quali circostanze deve fare più o meno gesti. — Mi sembra che la cosa sia ben semplice e naturale. Il *metodo orale puro* è quello che esclude ogni gesto naturale; il *metodo misto* è quello che ammette il concorso simultaneo della parola e dei gesti naturali, non sempre, ma quando il fanciullo che giunge alla scuola, solo coi gesti può entrare in comunicazione cogli altri. Ogni anno si aumenta la somma dei vocaboli scritti e parlati, e si sopprime così un ugual numero di gesti.

Presidente. — Prego la signora Hull a continuar la sua lettura lasciata a questo punto.

Signora Hull. — (*Legge. — N.B. Questa lettura fu data tutta alla pagina 73 e seg.*).

Fornari. — Signori, finora nessun Italiano ha parlato sulle questioni proposte; quindi è bene che si dia l'esempio. Se è audacia che l'abbia a dare io, vi chiedo scusa; ma spesso non è inutile affatto anche l'audacia, porgendo altrui l'occasione di far meglio. Ad ogni modo prego di compatire, se non avvezzo all'arringo, vi parrò disadorno nella forma ed avviluppato forse nell'ordine della esposizione. Badate, se dico il vero, e *quod bonum est, tenete.*

La questione che noi trattiamo, è una questione difficilissima, anzi la più difficile di tutte quelle proposte dal programma.

È questione difficilissima, e dico poco; essa scotta: *latet cinere obrutus ignis.* Valentissimi oratori han qui trattato quest'argomento; pure non

parmi ancora abbastanza vagliato. Ci ha dei punti oscuri; dei sottintesi, delle riserve: e però nella soggetta materia non è mai troppo lo zelo per la chiarezza; si deve dire tutto, se si vuole evitare funesti equivoci, terribili malintesi, tardi pentimenti. — Vogliamo ora prima sentire ciò che ne pensava un illustre educatore tedesco dei sordomuti, uno dei luminari della Scuola germanica, che quattro quinti di sua lunga vita (74 anni) spese nell'istruire oralmente i nostri infelici, e per essi scrisse moltissime opere di grande valore; dico di Maurizio Federico Hill, direttore dell'istituto di Weissenfels e mio venerato maestro, a cui sono ben lieto di rendere onore dinanzi a così solenne Assemblea, onorando così in lui tutti i valenti maestri della Germania, primipili della nostra centuria, sulla cui bandiera sta scritto il motto di Cristo: *Ephpheta!* Ecco quello che dice lo Hill nella sua pregevole operetta *Grundzüge eines Lehrplans für Taubstummen-Anstalt (Weimar,* 1867): " 22). Fino a tanto che il sordomuto non può parlare né " intendere la nostra lingua, non è il caso di trattare con lui col mezzo " della parola: epperò non si vuol parlare di comunicazione per via di lin- " gua fra lui e il maestro, non che usarne per mezzo d'insegnamento.—23). " Nel posto della lingua parlata si deve usare un altro mezzo, e questo è " dato dai gesti naturali. — 24). Quindi il maestro si trova nella necessità " di prendere cognizione di tali gesti e di servirsi di essi esclusivamente nel " primo insegnamento. — 25). Cotali gesti, sebbene usati anche in generale, " pure sono diversi in particolare per ciascun sordomuto: donde avviene " che essi, relativamente all'essenza, alla forma, perfezione e chiarezza, come " anche per la intelligibilità, messi a paragone della lingua dei bambini " udenti della stessa età, hanno in genere e press'a poco il medesimo va- " lore che hanno i primi rozzi principî nell'arte del disegno paragonati con " un lavoro veramente artistico, ovvero il primo balbettare del bambino, " cui solo la mamma intende, col parlare di fanciulli a 6 o 7 anni. „ In un altro libro *(Der gegenwärtige Zustand des Taubstummen-Bildungs-Wesen in Deutschland, Weimar,* 1866) lo stesso benemerito autore scrisse: " Se " da diverse parti qua e là, e pur di recente, si è detto che la Scuola tede- " sca (neo-tedesca) istruisce (si pretende almeno), lasciando da parte ogni " gesto, esclusivamente colla parola, si scorge in tale asserzione o una im- " perdonabile baggianata *(Faselei)* di chi giudica così alto alto per sentita " dire, o una malignità *(Böswilligkeit)*, contro cui non varrebber parole di " confutazione, non avendosi altro scopo che quello di screditare... Ogni " volta che si offrì l'occasione, la Scuola tedesca si dichiarò contro l'asso- " luta esclusione dei gesti, chiamando ciò un'aberrazione pedagogica che " tutt'al più può essere nella teoria di alcuni fantastici, nella pratica non " mai. E la Scuola tedesca convalida il suo giudizio con questi argomenti: " 1° Non si deve cercare ciò che urta contro natura; 2° l'esclusione dei gesti

" dalle scuole dei sordomuti, ossia dall'insegnamento a loro, è cosa impos-
" sibile; 3° essa contraddice alle regole di una sana pedagogia; 4° essa,
" quando pure ammettere si volesse, sarebbe un crudele attentato alla vita
" spirituale dei sordomuti e contro lo sviluppo intellettuale di essi; 5° non
" ci ha nessuna valevole ragione in favore dell'esclusione, bensì tante con-
" tro. " Seguono spiegazioni e prove che per brevità tralascio. — Ebbene, signore e signori, io non posso non convenire col mio venerato maestro: pure ho a fare una distinzione che egli non fece, perché forse allora non ce n'era bisogno, sebbene qua e là nelle sue opere la lasci interpretare. Io distinguo fra *gesti* e *lingua dei gesti*. Per quelli intendo tutti i segni descrittivi che ogni uomo, muto o non muto, può e deve usare nella necessità di farsi intendere ad altri quando non ne ha la lingua. Mi rammento di un vecchio soldato di Napoleone I, un avanzo dei valorosi di Malojaroslavetz, il quale raccontava a me fanciullo, come perdutosi presso la Beresina, poté attraverso Russi, Polacchi, Boemi, Tedeschi e Croati, riveder la cara patria, l'Italia, ingegnandosi coi gesti che al bisogno lì per lì creava, e che nessuno dirà fossero men che naturali. Per *lingua dei gesti* poi intendo quel complesso di segni che da più generazioni i sordomuti dei nostri Istituti si trasmettono via via. Questi segni che, in gran parte almeno, son natnrali in origine, subirono anch'essi una trasformazione o, se vi piace la parola di moda, un'evoluzione, simile a quella delle lingue parlate, per la maggiore speditezza di comunicazione, sì che divennero veri *segni convenzionali*, non meno di quelli escogitati dalla buona intenzione di altri per le idee astratte, per le forme grammaticali, ecc., che si battezzarono *metodici* o che so io. Vi darò qualche esempio. Mettiamo di essere trasportati in paese straniero, di cui ignoriamo affatto la lingua, e di aver voglia di uva. Ecco il gesto che io farei e suppergiù fareste voi *(Fa i gesti per dire uva)*. Non c'è chi non l'intenda; e questo fu veramente il primo gesto naturale anche del sordomuto. Ma oggi che si fa nei nostri Istituti? Ecco... *(Fa il gesto)*. È il primo gesto, non solo compendiato, ma alterato: e, confessiamolo, per prestezza e valore telegrafico, dà dei punti alla parola, né più torna conto dire *uva* che è pure delle più brevi parolette. Altri esempî... Se poi si aggiunge che a questi gesti già naturali ed ora trasformati fanno compagnia tanti altri, i quali son di sana pianta convenzionali, si avrà una vera lingua, la *lingua dei gesti*, lingua perfetta nel suo genere, certo molto perfezionata, e che, ripeto, per facilità nella vita materiale, avanza la lingua parlata. Sì, mettete lì un udente ed un sordomuto a narrare lo stesso fatto, da entrambi veduto: questi con quattro gesti trinciati nell'aria vi scodellerà il fatto, mentre quegli non sarà che a mezza strada. Or bene, il mutolo che entra bambino in un istituto, vi trova questa lingua bell'è fatta, facilissima e comodissima perché conforme alla sua difettosa natura ed atta a tutti i suoi bisogni ma-

teriali: — dico materiali, ché i bisogni spirituali vengon destati appunto, e più tardi almeno, dalla parola: *voluntas non fertur in incognitum.* Ebbene, il bambino impara presto quella lingua dei gesti, più presto assai che l'udente la parlata, e subito se ne serve e sempre, con essa pensa, con essa sogna e su essa modella poi la lingua parlata e scritta che gli si apprende, ma che per lui non sarà altro che un guanto, un abito di lusso che indossa per le convenienze sociali, ma che alla fin fine gli è molto incomodo, l'impaccia. Se il fanciullo è padrone di tal mezzo (lingua dei gesti) a lui sì naturale, alla mano e più che sufficiente pe' suoi bisogni, chi glielo strapperà? chi glielo potrà vietare? e con qual diritto? e con quale risultato? *Naturam expellas furca, tamen usque recurret.* In questo caso io do ragione a quelli che dicono: " I sordomuti, gestiscano o parlino, faccian a lor talento. " Ma il peggio è che faranno quello sempre, questo assai di rado o non mai. Naturalmente. Se un bambino rachitico non può reggersi sulle gambe, e ne secondate perciò il difetto di natura, facendolo strisciar colle natiche sul suolo, avete poi voglia di insegnargli a camminare ritto, egli troverà sempre più comodo e più *naturale* lo strisciare. E sapete voi, signori, quanto danno è per la lingua, sia scritta sia parlata, la lingua dei gesti? Pensate alla differenza morfologica delle due lingue, e pensate poi che il sordomuto tradurrà così sempre dalla lingua dei gesti scrivendo o parlando, ed ogni parola tradurrà in gesto, sì che gli astratti per lui sono ridotti sempre in concreti, ed ogni nozione spirituale sarà sconciamente materializzata. Insomma la *lingua dei gesti* è la mala gramigna, è il tristo loglio che non lascia accestire il buon grano della parola, e spesso si l'avvolge, succhiandone l'umore, finché l'uccide. — Mi si dirà: ma voi gesti ne ammettete? — Sissignori, ma il gesto puramente e primitivamente naturale, quello che disegna, descrive l'oggetto, l'azione, e che è lungo, è incomodo, e varia sempre, più o meno, non essendovi nulla di prestabilito, di convenzionale; e che non ha concatenamento alcuno con altri gesti; e che non è tradizione, ma invenzione lì per lì, fatta pel bisogno: e che infine per questi suoi stessi difetti è innocuo alla lingua, perocché appena il bambino saprà balbettare *uva,* troverà cento volte più economico dir la parola con due lievi moti delle labbra che alzare le mani, fingere di prender il grappolo pel picciuolo e di piluccarne gli acini: tanto più che nel primo caso ha pure il grandissimo vantaggio di non aver bisogno di richiamare a sé gli occhi altrui, chè la parola

> Invisibile vola
> Rapido messaggiero
> Del suo pensiero.

Dunque? La conclusione viene da sé, ed è una conclusione pratica: in ogni Istituto dove si voglia sinceramente ed efficacemente introdurre il vero

metodo della parola, si deve colla separazione dei novizî dagli altri allievi e con tutti i mezzi sradicare per prima cosa la *gramigna della lingua dei gesti:* e chi non lo fece o non lo fa, non comprese l'importanza essenziale della questione: non si lamenti dei cattivi o non sodisfacenti risultati: torni agli antichi amori, ché non se n'è mai davvero scostato col solo generalizzare la parola a tutti gli allievi. Parola non basta: ci vuol parola viva, né questa mai sarà tale finché preesiste e coesiste una lingua dei gesti. In questo senso: *Viva la parola pura!*

Brambilla. — Abbiamo un fine da raggiungere, ed in questo siamo tutti d'accordo, che è l'educazione del sordomuto. Per raggiungere questo fine ci vogliono i mezzi, e questo è l'oggetto della nostra questione, anzi il punto di partenza. Il mio scopo nel tracciare la memoria che leggerò, è stato di fissarmi il fine, di fissarmi bene il punto di partenza e procurare di tracciare una linea dal punto di partenza al fine, tentando di eliminare tutti quegli ostacoli che mi si frapponevano per via. Questa è la natura della memoria che leggerò. Non sarò brillante perché non è del mio carattere (*Legge*) (1).

Guérin. — I Francesi non tengono dietro alla discussione; ed io non mi sento di tradurre qui su due piedi; sicché per essi non è ancor fatta la luce.

N. N. — Sarebbe bene continuare adesso, e leggerne domani la traduzione in francese.

Presidente. — Interpello l'Assemblea se crede si continui la lettura in lingua italiana, o se desidera sentirne la lettura domattina, nella lingua francese, almeno della parte che non è stata letta (*Approvato*).

Magnat. — Non ho mai compreso che si possa dare educazione ed istruzione ai sordomuti senza gesti nel periodo in cui agli allievi sono assolutamente indispensabili, e farei una domanda a quelli che dicono che bisogna escluderli assolutamente dalle nostre scuole. Sarei contento di sapere come si può comunicare con un sordomuto, quando non comprende ancora una parola e nemmeno gli elementi della parola. — Ed ora poiché abbiamo ammesso non il linguaggio dei gesti, ma i gesti come traduzione della parola parlata, dirò quando debbano essere usati. Non credo che si debba cominciare dal dar gesti rappresentativi degli oggetti; ma credo al contrario sia meglio insegnargli prima a nominare l'oggetto posto davanti a'suoi occhi. Col metodo misto, il fanciullo impara prima gli elementi della parola: gli si mostra un oggetto, se ne fa pronunciare il nome, che egli poi deve scrivere, quindi gli si fa fare il gesto di ciò che ha appreso. Questo gesto non è dunque base dell'insegnamento, ma solo per soprappiù, per sindacare che sappia veramente che sia quello che dice. Nella

(1) Vedi la Memoria di don V. Brambilla nell'*Appendice.*

nostra scuola dobbiamo formare delle istitutrici; queste non conoscendo un gesto, insegnavano gli elementi, ma trascuravano la rappresentazione mimica: ebbene, dopo un certo tempo gli allievi non sapevano più nulla, perché il gesto rappresentativo dell'oggetto e l'espressione della parola non erano mostrati insieme, ed il fanciullo non aveva nel suo pensiero le due espressioni. Ecco perché non vorrei abbandonare il gesto naturale per sindâcato in principio dell'insegnamento. Ammesso questo, sono d'accordo che i gesti si debbano abbandonare. Del resto, i miei colleghi di Francia che han visitato la mia scuola, sanno che una volta imparato a scrivere non coi gesti, ma colle labbra e colla scrittura, gli allievi devono nominare le parti di cui è composto un oggetto e farne la descrizione senza un solo gesto, perché allora comprendono l'espressione parlata. I gesti sono assai limitati e spariscono presto dall'insegnamento. Il linguaggio d'azione serve a significare un' azione fatta alla presenza di un fanciullo. Il fanciullo può dimenticare l'idea espressa dalla parola; bisogna che si abbia un modo di sindacare; quindi di tanto in tanto s'ha a ricorrere a questi gesti per assicurarsi che il fanciullo capisca bene quanto esprime colle parole che pronuncia. Dunque bisogna insegnare al fanciullo la parola, perché possa nominar l'oggetto; e poi ci serviam dei gesti non già per dar l'idea, ma per sindacato. Dopo ciò che ho detto, ecco il verdetto che propongo: " Considerando da una parte che i gesti, quali che siano, " sono nocevoli all'insegnamento della parola e della lettura dal labbro; " e d'altra parte che, al principio, le relazioni del maestro coll'allievo, sia " in classe che durante la ricreazione non possono essere senza l'uso dei " gesti naturali, il Congresso dichiara che conviene ammettere temporaria- " mente questi ultimi e come per eccezione nel primo periodo dell'istruzione " dei sordomuti. Dichiara inoltre che l'uso della parola dovendo essere " permanente, il maestro non farà entrarvi il gesto rappresentante un a- " zione, o il segno rappresentativo di un oggetto, che per assicurarsi se " l'allievo intenda il significato della parola pronunciata. "

Hugentobler. — (*Prendendo occasione da un opuscolo del sig. Boselli, direttore dell'Istituto dei sordomuti di Genova, così ragiona*): Volentieri ammetto che saremmo assai poco edificati, se un Chinese volesse insegnarci la sua lingua, parlandoci chinese senza permetterci di pronunziare una parola della nostra e senza pronunziarne una egli stesso; ammetto anche che cotale tentativo sarebbe alquanto insensato. Ma si vuole osservare che il fanciullo sordomuto entrando in una scuola, non ha come l'abbiamo noi quando ordinariamente ci mettiamo a studiare un idioma straniero, una lingua ed un'intelligenza già formate, ma è piuttosto da paragonare a un bambino che non parla ancora. E che fa allora la madre? Non parla ella forse al suo fantolino una lingua che questi non comprende più di

quello che noi non intendiamo la prima lezione di chinese in chinese? Eppure il bambino impara assai presto una parola dopo l'altra, e alla fine capisce e parla la lingua di sua madre, de' suoi fratelli e delle sue sorelle in un tempo relativamente molto breve. Ebbene, noi procediamo così per l'appunto. I nostri fanciulli, col continuo esercizio, alla fine imparano ad esprimere i loro pensieri con frasi intelligibili e giuste, ed a far senza dei gesti che generalmente non sono più compresi dal momento che noi mettiamo il pie' sulla strada. — *Il miglior metodo è di non averne alcuno,* dice il sig. Boselli, seguendo il p. Assarotti. Qui noi non ci faremmo lecito di porre un grande punto interrogativo. Il maestro che può far senza di qualsiasi metodo e che pur fa bene la scuola, è un pratico perfetto e rappresenta un metodo egli stesso, fors'anche senza saperlo o sospettarne. Ma quanti ve ne ha di cotali uomini, intelligenti ed istruiti insieme, che nella loro scuola possono far senza di qualsiasi filo di guida? Per la maggior parte di noi è necessaria una guida, un sentiero ben determinato, senza cui l'insegnamento nostro mancherebbe presto di ordine e di progresso, e alla fine confonderebbe e stancherebbe i nostri allievi. — Il sig. Boselli propenderebbe a credere che non facciamo che degli automi umani parlanti, alla maniera degli stornelli. Noi, propugnatori del metodo orale puro, noi protestiamo contro un insegnamento macchinale, di praticaccia e senza punto buon senso, il quale fa solo apprendere ai sordomuti un certo numero di parole e di frasi come si fa ai pappagalli, colla pretensione di insegnar loro la parola. L'abbiamo detto e lo ripetiamo ora e poi: non siam tanto imbecilli da proibire nei primi giorni i gesti al mutolino, e ce ne serviamo naturalmente per istabilire fra lui e noi le prime relazioni. Eccovi del resto ciò che noi dicemmo altrove (1) sulla parte assegnata ai gesti nel nostro insegnamento: 1. Fino a tanto che le prime nozioni della lingua parlata mancano al fanciullo sordomuto, non è da supporre che fra maestro ed allievo essere possa tal mezzo di comunicazione, che è pure sì comodo fra l'udente e il sordo parlante; 2. Però è necessario un altro mezzo di comunicazione fra allievo e maestro nel principio dell'insegnamento, e tale è il gesto naturale che ogni istitutore deve un poco conoscere; 3. La lingua dei gesti naturali deve dunque servire come primo mezzo di comunicazione, e deve sparire a mano a mano che il fanciullo progredisce nell'apprendimento delle parole e delle forme della lingua parlata; 4. Ogni metodico insegnamento dei gesti si vuole energicamente proibire, perché nuoce a quello della parola articolata che, sola, porrà il sordomuto in comunicazione diretta col suo interlocutore nella famiglia e fuori, e che sola, per conseguenza, lo rende

---

(1) Du sourd-muet de naissance et de son développement intellectuel, par J. Hugentobler. Neuchâtel (Suisse), 1876.

veramente alla società. — Se il p. Boselli crede che l'insegnamento della parola non sia possibile a tutti i sordomuti che hanno il diritto d'essere istruiti, s'inganna: le condizioni per l'ammissione, da noi altrove formulate, furono approvate da tutti, e tutti videro che noi non rifiutiamo che i sordomuti idioti, pei quali chiediamo degli asili speciali. Le prove che il metodo di articolazione torni per tutti i sordomuti, sono qui in Italia le grandi scuole del cavalier Tarra e del p. Pendola, e sono tali principalmente i cento Istituti dei paesi di lingua tedesca, che tutti sono fondati sul principio della lingua articolata, e che in generale ottengono degli ottimi risultati. — Si dice: " la lingua dei gesti è nella natura del sordomuto „; ed io soggiungo: sì, come il muoversi è nella natura di ogni essere organico, e come il gesto naturale asseconda, regge e compie in qualche modo la nostra conversazione intima, come anche la parola dell'oratore. Pur ammettendo che il gesto sia la lingua naturale del sordomuto, vogliamo far osservare che intanto il gesto non è la lingua della società, in cui il sordomuto è chiamato a vivere, e per cui dobbiamo istruirlo. Supponiamo uno straniero che abiti qui, nel vostro bel paese, e parli, se volete, poco correttamente l'italiano; ma, vivendo in Italia, il suo italiano, comecché imperfetto, gli servirà, senza dubbio, più della sua lingua materna, che egli può parlare perfettamente, sia poi inglese, o tedesco, o altra. Eppure questa è naturale a lui, ma lo renderebbe al tutto inintelligibile alla maggior parte di coloro coi quali si troverà in continuo contatto. Noi dunque sosteniamo che la parola del sordomuto, sebbene imperfetta, lo rende meglio alla società che il gesto; il quale, lingua speciale, lo condanna a viver isolato in mezzo a' suoi simili. — Altri si è innamorato dell'originalità dei gesti " i quali non rappresentano già parole, come disse testé un nostro confratello, ma idee „ e che, ci facciam lecito di aggiungere, non seguono per nessun modo la traccia della proposizione parlata. Per conto nostro in ciò vediamo un danno vero per la lingua scritta, che il sordomuto istruito co' gesti tratta in generale con assai minore facilità del sordomuto allevato colla parola e colla lettura dalle labbra. Si capisce del resto facilmente che così la deve andare, essendo uguale la costruzione della lingua scritta e della parlata. — Fondati su un'esperienza di sedici anni e su osservazioni di tutti i giorni, veniamo però alle seguenti conclusioni: 1° La parola articolata può essere utilmente insegnata ai sordomuti: essa è generalmente intelligibile; e se la lor parola non è mai una musica (il che noi non ambiamo), si può dar loro una voce garbata e ben tollerabile dalle persone che stan loro intorno; 2° La possibilità della lettura sulle labbra non potrebbesi seriamente mettere in dubbio, perocché, siccome i principî della scrittura sono gli stessi per tutti, sebbene i tratti di penna variino da una ad altra persona, così noi tutti facciamo dei movimenti simili per ripro-

durre suoni uguali. Pel che l'avvezzarsi ai diversi organi non è pel sordomuto che il fatto di orientarsi; è il medesimo lavoro che noi facciamo tutti i giorni leggendo le altrui lettere o altri scritti; 3° Dopo l'affermazione unanime dei medici, la parola non affatica il sordomuto più di quanto essa affatichi noi, principalmente quando vi ci sono avvezzi fin dall'infanzia; anzi, al contrario, l'esercizio dei polmoni essendo favorito dall'uso della parola, il lavoro della respirazione e la circolazione del sangue si fanno per conseguenza con regolarità maggiore; 4° L'insegnamento colla parola offrendo tutti i vantaggi che la mimica, ed inoltre avvicinando assai più di questa il sordomuto alla società, fra cui egli deve vivere, è senza contrasto preferibile; ed esso dà dei risultati molto grandi quando si cessi dal considerarla come un'arte di piacere, e se ne faccia il perno e la base di tutta l'educazione, come tale è la parola per tutta l'istruzione di chi ha l'udito.

Presidente. — Sarò breve, e parlerò nel mio nativo idioma per esprimer meglio e più completamente il mio concetto, affidandomi alla cortesia e alla perspicacia dell'egregio collega abate Guérin, che in seguito mi vorrà essere interprete presso i suoi connazionali.

Ieri l'assemblea assentiva all'unanimità sulla preferenza da darsi al linguaggio articolato sopra il linguaggio dei gesti. Fu un grande acquisto in vero! Con questo voto veniva a istituirsi una scuola dell'insegnamento orale che d'ora innanzi chiameremo la *Scuola internazionale dei sordomuti.*

Ma la questione ch'oggi ci si pone davanti, è di tal natura che ci suggerisce di non mettere il piede in fallo, per non compromettere la savia risoluzione di ieri. Entrare nell'insegnamento del linguaggio articolato ai sordomuti è entrare in una via assai delicata che non ammette transazioni di sorta. Il regno della parola, è un dominio la cui regina non ammette competenti. La parola è gelosa e vuol essere l'assoluta padrona del campo. Come la vera madre del figlio vivente messo in giudizio davanti a Salomone, la parola vuol tutto per sé l'insegnamento, la scuola, il sordomuto, senza divisioni; altrimenti rinunzia a tutto. — Colleghi, non illudiamoci, come io pure per alcuni anni m'illusi! Non illudiamoci: perché la parola s'insegni con vero effetto, bisogna aver coraggio, e con un colpo risoluto tagliare di netto fra la parola ed il gesto ed ogni altro mezzo che colla pretesa di cooperare alla parola, venga a inceppar la e a paralizzarne il valore.

Ho sentito dire che il metodo orale puro, ossia l'insegnare al sordomuto la parola e colla parola senza gesto, alfabeto delle mani e scrittura precedente, è impresa *impossibile* ed assurda, e che quindi il metodo orale misto è *necessario, indispensabile,* l'unico metodo pratico e accessibile a tutti. — Il metodo orale puro è impossibile, lo dico anch'io, come mezzo assoluto per la prima comunicazione della vita, necessaria fra l'educatore e gli allievi, fin che questi siano affatto ignari della parola e della lettura labbiale. I fan-

ciulletti privi d'udito e di linguaggio orale hanno il cielo sopra gli occhî, la terra sotto i piedi, e la natura avanti a sé. Hanno fame? han sete? hanno veduto una cosa ampia, grande, o piccina? Essi trovano nelle loro membra l'attitudine di riprodurre la loro impressione con dei segni naturali; e con essi si sforzano di accennare le loro idee all'educatore. Chi oserebbe dire che questi cenni staccati e informi, che riproducono meccanicamente le cose e le azioni sieno gli elementi di un linguaggio? Essi, equivalendo le cose e le azioni stesse, sono l'oggetto del linguaggio che l'infante attende dal suo maestro. L'educatore pertanto, senza accrescere questi mezzi, senza alimentarli, senza farne un vocabolario, ne approfitti per quanto gli è strettamente necessario e niente più; e quando, per esempio, il suo ragazzino ha fatto male, gli indichi il cielo collo sguardo severo e gli additi un angolo; ed egli vi andrà e sentirà ch'è giusto; e ciò basterà a farlo pentire, senza il bisogno d'una filippica coll'uso di altri gesti ch'egli non conosce. Questi pochi segni precedenti l'istruzione e l'uso della lingua parlata e scritta, io non lo nego, sono necessarî per la prima comunicazione fra l'educatore e i suoi allievi.

Ma la questione di metodo non è qui, signori; la nostra questione è tutta nel campo della scuola, se vi sia cioè un metodo orale misto possibile, o un metodo orale puro possibile, per l'insegnamento del linguaggio e delle cognizioni al sordomuto. Quando io entro nella scuola, io sento d'entrare in un sacrario; e appena varco quella soglia, mi scopro il capo e levo la mia mente a Dio con un'orazione, perché sento che nella scuola comincia la nuova vita de'miei cari infelici pupilli, che qui ha principio quella grande e santa impresa che noi chiamiamo *la redenzione del sordomuto.* So che il mio allievo non ha che pochi cenci di gesti, rudimenti d'un edificio che non deve esistere, frammenti d'un pane senza sostanza che mai non basterebbe a saziare il suo spirito bisognoso della vita morale e sociale. Egli entra nella scuola e si presenta davanti al suo maestro. Che gli domanda? Attende forse degli altri gesti? No; egli attende da lui il mezzo per diventar uomo simile agli altri, e bramoso di quel linguaggio ch'è la vita de'suoi simili, egli guarda nel volto e s'affisa nella bocca del suo maestro se mai abbia a trovarvi quel tesoro nascosto che gli fu negato in grembo della famiglia e del paese nativo. Ha veduto nella sua casa i suoi cari raccolti al focolare, che, colle mani in mano, si comunicavano le loro idee col semplice movimento delle labbra; li vide piangere, sorridere, rallegrarsi, rattristarsi, muoversi, operare, vivere stretti da questo misterioso legame, nel solo rapporto a un tal fenomeno, soltanto a lui sconosciuto. Egli è questo beneficio che attende da noi quando viene nella scuola. Non dategli in mano una matita, non una penna; non movetegli incontro le dita e le mani; apritegli la bocca, fatelo parlare! È questo ch'egli vuole, questo ch'egli aspetta da voi, e di cui vi

sarà riconoscente. *Effeta!* disse Cristo al sordomuto; *effeta!* echeggino tutti i maestri del povero sordomuto.

Che ciò possa conseguirsi con tutti i sordomuti, anche coi più deboli, lo provano ad evidenza i dugento allievi delle scuole di Milano, ove nessuno fu rifiutato perché fosse impotente a parlare. Basta solo volerlo e volerlo efficacemente, e tutti i sordomuti apriranno le labbra alla parola.

Ma come dunque s'avrà ad insegnare la parola ai sordomuti? Col *metodo misto*, ossia congiunto ai gesti e alla scrittura, o coll'*orale puro*, che esclude ogni miscela o concorso d'altro qualsiasi mezzo che non sia la parola?

Onorevoli colleghi, io vengo a farvi una netta e decisiva proposta: o risolvetevi d'insegnare ai vostri allievi nient'altro dapprima che *la parola* e con nessun altro mezzo poi che *colla parola;* ovvero, ora che siete in tempo, per non illudere voi e i vostri allievi, rinnegate il verdetto d'ieri, laceratelo in due pezzi: esso non val niente.

Il metodo orale puro per l'insegnamento della lingua al sordomuto, permettete che ve lo asserisca chi n'ebbe l'esperienza comparativa, è il più conveniente, il più logico e l'unico possibile; mentre il metodo orale misto è illogico, sconveniente, inefficace. — Non attendetevi una lunga dimostrazione della mia proposizione; essa sarebbe inutile, dopo la considerazione delle brevi e pratiche riflessioni ch'io sottopongo al vostro criterio e, più, dei fatti che in questi giorni avete l'opportunità di verificare nei nostri Istituti milanesi.

Il metodo orale puro è per l'insegnamento della lingua (e, per mezzo della lingua, delle cognizioni), il più conveniente ai sordomuti, perché è il più logico ed è possibile. Che sia possibile, ve lo dimostra l'evidenza dei fatti: poiché tutti i nostri allievi parlano, ed hanno imparato a parlare con nessun altro mezzo che colla parola in rapporto coi fatti e colle cose, come abbiamo appreso noi stessi. E ciò è ben ragionevole, poiché quando il sordomuto entra nella scuola e si presenta al suo maestro, egli è e noi dobbiamo considerarlo nella condizione di un bambino infante che si trova nelle braccia di sua madre. È quindi logicamente conseguente che il maestro rifaccia col sordomuto quella via che fa percorrere la madre al suo bambino udente per farlo parlante. Questo debb'essere il nostro assunto, questo il nostro programma: fare ai nostri allievi ciò e come la madre nostra fece a noi.

E ciò è di fatto possibile? Sì, perché ogni sordo che non sia cieco o cretino, può imparare a pronunziare e a rilevare dal labbro gli elementi della parola; ed anzi trattando noi con un fanciullo già fatto, lo conseguiremo in più breve tempo. Infatti un sordomuto, in nove mesi, impara più di quello che un bambino parlante impara in due anni. Con tale insegnamento, che

raccolga tutte le forze del sordomuto a produrre e rilevare la parola, lasciando le sue manine in sacro riposo per dar vigore e tutto il valore al movimento delle sue labbra e ai vocaboli che ne verrà producendo, in pochi mesi n'udremo risonare il nome santo di Dio con quello benedetto di suo padre e di sua madre, poi questo delle cose e delle persone più care, congiunto a quello del suo educatore che a lui le rappresenta; e questo sarà un acquisto più grande di tutti gli acquisti che si fecero, si faranno, e si potrebbero fare con un movimento di segni, vogliansi naturali o artificiali, che confermano il suo ostracismo morale e sociale, che spesse volte lo stesso sordomuto non comprende e che l'umanità ignora. E così, procedendo, perché non sarà possibile colla sola parola di dargli ogni sorta di cognizioni?

Il metodo orale poi, deve essere senza mistura, per essere logico ed efficace, ossia per ottenere queste quattro cose:

I. Gli elementi del linguaggio meccanico, ossia la sicura e pronta lettura labiale innanzi tutto, poi la stessa pronuncia della parola, come benissimo espresse madama Hull. Non si otterrà mai nei sordomuti una fedele, precisa e immediata lettura della parola parlata, se non dietro la semplice visione del labbro parlante. Che se oltre le labbra, il maestro muove anche, nello stesso tempo, la ruota delle braccia e la testa, il collo, le spalle, il nostro allievo non concentrerà più il suo sguardo e la sua attenzione nel piccolo movimento labiale; ma distratto dalla sfera più grande e dalla moltiplicità delle impressioni non leggerà mai più dalle labbra, ma attenderà dai movimenti più grandi e meglio percepiti la forma delle sue idee. Per questo rapporto permettetemi ch'io dica che tra la mimica e la parola passa una vera antitesi, non soltanto per la sostanza del concetto, ma altresì per la forma meccanica. Non c'è più piccolo movimento con cui l'uomo possa esprimersi che il movimento labiale. Osservate se è possibile movimento più gentile, più grazioso, più impercettibile che il movimento delle labbra, della lingua, dei denti dell'uomo per pronunciare; *è, ho, si, ma, Dio, uomo.* — Si potrebbe dire che la parola orale ha la sua alba, il suo mezzodì, il suo tramonto, tutto in una piccolissima sfera, e che tutta la sua mirabile armonia è raccolta nel maraviglioso strumento sonato dalla mano di Dio. — Quando invece il maestro che gli sta dicendo: ami tu, tua madre? tocca il cuore per dire *ami*, e fa un segno che so io, ma che non intendo, per dirgli *madre*, ossia adopera il metodo misto, non soltanto toglie il valore alla parola che pronunzia, ma altresì distrae l'attenzione dell'allievo dal considerarne le forme meccaniche; e s'illude, perché mentre crede che il sordomuto abbia letto dal suo labbro, quando gli risponde *sì*, egli realmente risponde al suo gesto. E così sempre: quando si voglia insegnargli una parola e ricordargliene il valore, unendola a qualche segno, il sordomuto guarda più il gesto

che la parola, e s'acquieta nel gesto che gli è comodo, comodo assai, e non concentra più il suo sguardo nel piccolo movimento labiale. Da ciò consegue che il suo occhio perde di finezza e d'attenzione e molte parole gli sfuggono; per il che non ama più di fissare il suo sguardo in quell'intricato e misterioso laberinto di meandri che è la bocca, allor che articola le parole; sicché un sordomuto educato a parlare col metodo misto, non leggerà dal labbro *che con grande difficoltà e ripugnanza.*

II. Il metodo puro è necessario per ottenere *la pronunzia esatta.* Se voglio che il sordomuto pronunzii esattamente, devo concentrare tutta la sua attenzione, tutte le sue forze in questo primo lavoro che dipende dalla lettura labiale: *la pronunzia.* Se nello stesso tempo io gestisco e comincio la sua istruzione mentale, egli troverà una sproporzione troppo grande, una contrarietà troppo forte fra l'una e l'altra forma; e fra la parola che viene a formarsi con tanto stento, a micino a micino, e i gesti che con un movimento facile e comodo gli fa entrare per imagini e per figure un' idea che non costa niente a guadagnarsi, egli non esiterà a scegliere; sicché trascurando la pronunzia, preferirà i gesti; chi ne dubita?

Per la pronuncia esatta bisogna che nel primo anno si proceda con somma prudenza, contentandosi esclusivamente di un tale acquisto senza impazienze. La pazienza, com'è la regina delle virtù, è condizione fondamentale di tutte le arti; ma nella scuola de' sordomuti che si vogliono fare parlanti, è un elemento più necessario dell'aria e della luce. Sopra tutto dunque pazienza! Il primo anno concentriamolo tutto nell' insegnamento della pronunzia, perché riesca accurata, attenta, amata e quindi esatta; facciamo che tutto taccia intorno al sordomuto e in lui, meno la bocca; la bocca parli e tutta l'anima sia raccolta a comprenderne e riprodurne i movimenti ed i suoni. Allora vedremo il sordomuto innamorarsi di tal lavoro e attendervi con tutte le forze per rilevare le sottili diversità dei movimenti esteriori ed interiori che passano tra il *t*, il *d* e la *n*; tra il *p*, il *b* e la *m*; tra la *s* e la *z*, il *g* e il *c*; piccole differenze in cui consiste l'esattezza della pronunzia, e che non si potranno mai rilevare da un occhio distratto, da un occhio languido, da un occhio mimico.

III. Il terzo vantaggio riservato al sistema puro nell'insegnamento della parola e colla parola è di formare grado grado l'intelletto nel modo fisiologico comune, come avviene dell'udente in grembo della sua madre; e quindi di dare al sordo il modo del pensare, dell'intendere e del sapere ch'è di tutti. Quando il mio allievo è riuscito, dietro la sola visione della parola, a riprodurla e pronunziarla bene, io voglio dargli un premio. Quale sarà questo premio? Sarà l'oggetto corrispondente a quel vocabolo. Per tal modo la mia parola sta alla sua, come quella d'entrambi all'oggetto, di cui essa diventa il semplice, solo e natural richiamo, sicché dietro il moto

delle labbra corrispondenti, per esempio, alla parola *campanello*, il mio allievo lo ripete e pensa direttamente a quell'oggetto; e quando gli mostro l'oggetto, gli torna in mente quella parola, ch'è in lui l'unico e il più proprio e sicuro mezzo di significarlo. Dico il più proprio e sicuro, perché forse un giorno egli tentava di richiamare quell'oggetto con un gesto, ch'è pure dei più naturali, ma quel gesto, per molti equivoci, egli dovette riconoscerlo meno vantaggioso della parola, perché facendo lo stesso gesto tanto per indicare il campanello, quanto per sonarlo, ne proveniva una inevitabile confusione dell'oggetto coll'azione (ciò che colla mimica si verifica troppo spesso) e quindi un disordine nella mente e spesso la mala intelligenza nell'interlocutore. Quando il maestro ha insegnato col linguaggio puro, quando egli dica al suo allievo, per esempio: *va a prendere il mio libro;* egli nel vocabolo *va* non ricorda altro che il movimento comandato dell'andare, nel vocabolo *prendere* non riconosce che l'azione che vi corrisponde, nel *libro* non vede che il libro medesimo, e così via; mentre la parola *va* al sordomuto educato col sistema misto, ricorda anche la mano che fa quel determinato movimento; il *prendere* gli fa tornar davanti anche l'atto dello stringere, significato dal gesto, al *libro* si associa anche il segno dell'aprirlo e del chiuderlo; e nel vocabolo *mio*, rivede anche la mano che preme il petto. E tutte queste duplici forme, questi fantasmi che si mettono tra la parola e l'oggetto sono un diaframma, sono un velo che, mentre tolgono il valore alla parola, ne complicano ed offuscano l'idea. - Riconoscendo tale svantaggio al sistema misto, io non mi peritai di contrassegnare il nostro metodo con un termine qualificativo che ne significasse la natura e l'esclusione d'ogni mistura, e fosse insieme un programma, e lo chiamai *puro; puro* perché mette la pronunzia del sordomuto nel semplice rapporto con quella del maestro; *puro* perché la sua parola corrisponde all'oggetto e lo rappresenta alla sua mente senza complicazione di sorta. - Con tali condizioni la parola prende molta forza anche pel sordo, e diventa il mezzo più proprio per lo svolgimento graduato e progressivo della sua intelligenza, la forma e la misura de' suoi concetti e delle sue cognizioni, forma con cui le ripensa e le ritiene.

IV. Finalmente il metodo orale puro agevola l'uso della parola. Quando il sordomuto apprese tutto per mezzo della parola e non ha che questo mezzo per esprimersi, perché il maestro non gliene usa né lascia usare alcun altro, avanzando grado grado per questa via, il suo labbro e la sua mente vi diventano famigliari. Nello stesso tempo la semplicità del modo con cui la parola gli fu insegnata in presenza degli oggetti e delle azioni, fa sì che la sua parola scorre fluida come un ruscello, da cui furono tolti gli ostacoli che n'avrebbero contrastato il corso. Così è: la parola si agevola tanto più quanto più si trova libera, sgombra, spedita, ossia quando

la sua impressione è semplice e non associata, o, dirò meglio, confusa alle larve del gesto o di alfabeti manuali o grafici. Fate precedere o concomitare alla parola orale il gesto o la scrittura o l'alfabeto manuale; che cosa uscirà? L'*humano capiti cervicem pictor equinam jungere si velit et varias inducere plumas;* un mostro ridicolo, per non dir deplorevole, per lo scolaro e per il maestro, che vedranno tante fatiche sprecate. E invero qual confusione, qual complicazione ne deve conseguire nell'uso della parola, considerando che, con tal mistura, la parola sta al gesto, come il gesto sta alla scrittura e la scrittura sta alla cosa. Quanti fantasmi devono danzare in quella povera mente: il gesto, la forma grafica, la forma dell'alfabeto digitale e finalmente la parola!... Chi tardi arriva, male alloggia! Povera parola! Come l'ultima serva di casa, starà alla porta!.....

Conchiudiamo: il sistema misto non può portare per conseguenza che una mistura, un disordine, una confusione; il sistema puro non può portare che semplicità e purezza. Dunque stiamo al precetto di Orazio: *Denique sit quod vis, simplex dumtaxat et unum*; quindi, siamo logici; e il verdetto votato ieri, col quale unanimi avete dato la preferenza all'insegnamento orale, sia oggi compiuto con quest'altro: *e noi vogliamo insegnare col metodo puro*, ossia *la parola e colla parola, senza il concorso di altri mezzi!*

Questo verdetto che porterete da Milano, suffragato dai fatti, che noi schiettamente vi presentiamo, e col proposito di volerlo mandare ad effetto nei vostri istituti, sarà senza dubbio il più grande benefizio che voi ne riporterete ai vostri allievi, e che farà benedire da loro e dai vostri colleghi a questo nostro ben auspicato Congresso „.

Per l'ora tarda e la stanchezza dell'oratore si propose di rimettere alla seduta seguente il riassunto del discorso e la continuazione.

La seduta fu levata alle ore 4 e 3/4.

Seduta V, antimeridiana — Giovedì, giorno 9 settembre.

La seduta è aperta alle ore 8,35 antimeridiane.

Il Segretario generale legge il verbale della seduta antecedente.

Guérin. — Legge il verbale in francese.

Presidente. — Dà alcune comunicazioni, cioè di una lettera e di stampati del signor Fourcade di Tolosa intorno al suo metodo ortofonico, e di una lettera del signor Felice Carbonera (1), sordomuto e maestro, il quale, primo dei sordomuti che in Milano imparasse a parlare, essendo stato pri-

(1) Il dì 13 del mese di febbrajo del corrente anno rese l'anima a Dio. Era nato nel 1819, fu sei anni (1832-37) allievo del regio Istituto di Milano; poi fu

vatamente istruito nella parola dal defunto Ambrogio Bianchi, egregio istruttore nel R. Istituto dei sordomuti di Milano, riconosce gli immensi vantaggi che egli ne ha socialmente e moralmente, e fa voto che gli istruttori dei sordomuti si impegnino assiduamente nell'insegnamento della parola viva. Queste comunicazioni, per domanda del signor dottor Zucchi, vengono fatte nelle quattro lingue. Propone infine il presidente la nomina di una Commissione per la formazione di un regolamento pel terzo Congresso internazionale. Prega il signor Vaïsse, che ne è il presidente naturale, a scegliersi quattro altri colleghi per la costituzione di tale Commissione, la quale, oltre il regolamento, dovrà proporre la sede del prossimo Congresso e l'anno in cui s'ha a tenere.

Vaïsse. — Ringraziando dell'atto di gentile deferenza verso di lui, prega il signor presidente a volere scegliere egli stesso gli altri quattro membri.

Presidente. — Insiste perché il signor Vaïsse li proponga uno per ciascuna delle quattro nazioni rappresentate nel Congresso di Milano: ed il signor Vaïsse accetta.

Segretario. — Comunica alcuni telegrammi in tedesco, di cui dà la traduzione, uno del professore Soeder di Amburgo e l'altro del dottore Matthias di Friedberg, i quali fanno voti ed auguri pei loro colleghi congregati.

Hugentobler. — In nome del direttore dell'Istituto Pereire di Parigi, metto a disposizione dei Congressisti alcune relazioni del Congresso internazionale di Parigi.

Presidente. — Dopo aver ringraziato il signor Pereire del pregiato dono, dichiara riaperta la discussione sul tema pendente e così prosegue il suo discorso:

Ieri io parlai intorno ai benefici effetti della parola insegnata colla sola parola, ossia del metodo orale puro; dissi che un tal metodo dà i quattro grandi vantaggi: 1° della sicurezza e speditezza della lettura labiale; 2° della esattezza della pronuncia; 3° della migliore comprensione dello stesso linguaggio per rapporto alle idee e alle cognizioni, e 4° finalmente dell'uso più facile e più spontaneo della parola medesima. La strettezza di tempo però non mi permise di parlare di altri non meno considerevoli vantaggi di questo metodo, quali sono quelli di favorire lo svolgimento delle facoltà intellettuali e morali dei sordomuti nel modo più fisiologico, più umano, e, per conseguenza, di fornire il mezzo più proprio per l'insegnamento delle materie astratte e religiose.

---

privatamente istruito nella parola dal Bianchi, maestro del detto istituto; studiò pittura; fu maestro dell'Istituto dei poveri di campagna e presidente della Società di mutuo soccorso fra i sordomuti. Parlava bene e leggeva con somma facilità dal labbro; e fu uomo onorato assai per costumi, carattere, prudenza e garbo.

A dimostrazione della prima parte sarò breve, perché le idee espresse dal mio antico e benemerito collega Brambilla nella sua dotta scrittura, di cui udiste con tanto interessamento la lettura e che verrà pubblicata negli atti del Congresso, sono pure le mie, perché sono quelle che, dietro una laboriosa e paziente esperienza insieme compiuta, ci hanno guidati entrambi al metodo che or pratichiamo e propugniamo. Associandomi quindi pienamente ai concetti dell'egregio mio collega, io riassumo così i comuni convincimenti.

La parola orale è la sola che valga a far rivivere nell'uomo il lume che Dio gli ha spirato sulla fronte, quando coll'anima posta nel corpo sensibile, gli dava anche il modo di percepire, di concepire e di esprimersi. La percezione delle idee non poteva dall'uomo essere più sentita e meglio espressa che con un mezzo, il quale fisicamente, moralmente e intellettualmente fosse tutto in lui. Questo mezzo è la parola pronunciata. Risonando la parola dalle fibre più intime del cervello e del cuore, è pienamente, profondamente percettibile anche al sordo che la pronuncia, mentre anche per lui, quando ne abbia appreso il valore col metodo intuitivo, la parola si copula all'idea con tutta la convenienza alla sua natura spirituale; e per tal modo soltanto anche il sordomuto arriva a percepire ed esprimersi nel modo fisiologico umano. Anch'esso, come ogni uomo, colla parola viene a dire delle cose ciò che ne pensa, anzi che ciò che ne imagina, come fa la mimica. Questo linguaggio tutto esteriore, figurato, meccanico, è altresì incompleto ed equivoco, perché da qualche accidente sensibile delle cose, spesse volte confondibile coll'azione, rileva il segno con cui indicarle. E mentre per una parte il segno mimico non basta ad esprimere la pienezza del concetto, per altra parte sovrabbonda esaltando la fantasia e tutte le facoltà del senso e della imaginazione. Per questo la mimica è insufficiente ad esprimere e a formare la giusta percezione delle idee relative alle cose materiali, mentre è affatto sconveniente a comunicare i concetti delle cose spirituali od astratte; ché, mentre la parola ha la potenza di spiritualizzare e render astratto o, dirò meglio, idealizzare perfino il concreto, il gesto, col dar forma e fantasma a tutto, ha l'infermità di materializzare e concretare anche il soprasensibile e l'astratto. E ben a ragione, colla sua accorta e penetrante divinazione, Alessandro Manzoni, la prima volta che vide i nostri sordomuti fatti parlanti, dopo averli veduti molti anni innanzi istruiti col gesto, intravide questo criterio, allorché disse a me e a'miei colleghi: “ *Fateli parlare, perché la parola è il mezzo più puro, che va direttamente dall'intelletto all'intelletto, mentre il gesto parla più al senso e alla fantasia che non all'intelligenza.* ” — Questo vero noi l'avevamo sentito; ed egli ce lo ha felicemente espresso.

Non è a negarsi che un tal beneficio intellettuale si possa ottenerlo in

gran parte anche colla lingua scritta; ma la lingua scritta (ogni maestro lo sa), essendo tutta esteriore e non risonando dentro l'uomo che la produce, riesce fredda e insufficiente al bisogno intellettuale e morale dell'uomo. — Se il linguaggio mimico è sovrabbondante di senso e parla troppo vivamente alla fantasia ed all'immaginazione, la lingua scritta è deficiente all'uopo e dà all'espressione una troppo scarsa e debole vita, per la poca o nessuna partecipazione che vi prendono i sensi e quella parte dell'uomo vivente che trasmette le proprie idee all'uomo vivente. Da ciò una grande freddezza intellettuale e nella comunicazione sociale, che rende la scrittura uggiosa al sordomuto e insufficiente pel suo spirito e pei suoi rapporti cogli altri.

Al beneficio intellettuale eminente, che risulta al sordomuto dall'insegnamento per mezzo della parola senz'altro mezzo, corrispondono gli ancor più preziosi benefizî morali che passo ad accennare. — La parola richiama in un modo particolare l'attenzione dell'occhio, della mente, dello spirito, l'anima e il corpo del sordomuto alla bocca del suo maestro. Se ciò è assai vantaggioso per le facoltà intellettuali dell'attenzione, della osservazione e del giudizio che vi vengono progressivamente esercitate, svolte e rinvigorite, giova assai più alla coltura del giusto contegno, della savia imitazione, della ragionevole, fiduciosa e rispettosa soggezione, ossia delle facoltà morali, per cui con tal metodo, meglio che con qualunque altro, la nostra esperienza ci mostra che i sordomuti fin dal primo anno si moralizzano e diventano docili, come avveniva dell'animo del Salmista quando pendeva dal volto, dal cenno di Dio: " *Oculi mei ad Dominum* ". Quella dipendenza continua dei loro moti da quelli del labbro del maestro, li rende obbedienti a lui; quel ripetere continuamente ed imitare ciò che il maestro va producendo, li abitua a trovare nella sua volontà la legge della propria, e nel suo spirito la norma del proprio agire; il che, come ognun vede, è il miglior principio per avviarli a correggersi dei proprî difetti e farsi buoni. — Ma la ragione fondamentale per cui questo metodo favorisce lo svolgimento morale del sordomuto è che la parola, non esaltando il senso né fomentando la passione, come fà il linguaggio fantastico de'gesti, educa lo spirito assai naturalmente con calma, prudenza e verità, e toglie il pericolo d'esagerare il sentimento di ciò che si dice, o di ridestare impressioni nocive allo spirito. — Quante volte ricevendo le confidenze morali dei sordomuti mimi, sia nelle corrispondenze educative, sia nel tribunale della penitenza, io ebbi a preferire la prudenza all'integrità. Quando un sordomuto, col gesto mi dice, o, dirò meglio, rifà ciò che ha fatto, è naturale che si riproduca in lui quel senso che ha accompagnato la sua azione. Per cui, per esempio, riproducendo il fatto che gli era stato funesta occasione d'ira, o di vendetta, era evidente ripetersi in lui la passione che detestava: il che

certamente non giovava alla sua riforma morale. — Quando invece attualmente il mio sordo fatto parlante si presenta al superiore e gli dice per esempio: " *fui offeso ed io mi sono vendicato* „; essendo che non ha bisogno di fare ciò che dice e il modo con cui lo fece, ma semplicemente dice e riflette il male che ha fatto, egli non ha per nessuna parte un eccitamento a rinnovare in sé la passione di che s'accusa; ed ecco come la parola pura concorre a ridestare la moralità nell'allievo, mentre quella calma e dignità ch'è tutta della parola concorre a dar forza ed efficacia all'insegnamento, alla correzione e al consiglio dello stesso educatore.

Ma il vantaggio principale del metodo orale puro, e che voi, onorevoli colleghi, vorrete certamente sovra ogni altro apprezzare, è questo di essere il più conveniente per l'istruzione religiosa. Nell'avanzare questa proposizione, già resa evidente dall'esame suesposto della convenienza tutta propria del linguaggio parlato all'espressione delle cose soprannaturali ed astratte, io devo aggiungervi ch'è il frutto d'una mia lunga e svariata esperienza sul valore comparativo di tutti i metodi. — Io ho istruito nella religione con tutti i mezzi possibili usarsi coi sordomuti, col gesto combinato colla scrittura e colla parola delle mani e della bocca: ho dato esercizî spirituali, ho fatto prediche di ore e ore studiando con ogni industria di farmi comprendere colla mimica la più naturale ed espressiva, accompagnata e illustrata qua e là dagli altri mezzi succursali, sudando e trafelando come un cavallo in battaglia; spregiudicatamente, spassionatamente non ho risparmiato studî, indagini, fatiche e, dirò anche, ansie travagliose; ho passato l'intiera mia giovinezza provando e riprovando tutti i modi per arrivare col mezzo dei segni a parlare al sordomuto di idee religiose ed astratte. Ma io vi confesso che una delle ragioni principali che mi convinse del valore eminente della lingua, e della lingua orale pura nell'istruzione del sordomuto, fu il riconoscere come molte delle idee spirituali e astratte ch'io credeva d'avergli dato, erano in lui concrete, materiali. Ne volete qualche esempio? Sono diciott'anni, un mio allievo del quarto anno d'istruzione, giovinetto d'intelligenza aperta, era ammalato. Portatomi a visitarlo, lo trovai immerso in lagrime e in preda ad un dolore straziante — " Che hai? che fai? dimmi! „ — Non c'era modo di cavargli la ragione del suo dolore. Finalmente facendogli comprendere che come sua mamma io porto la veste, e che l'amavo come suo padre, che quindi come al padre e alla madre in me riuniti mi aprisse il suo secreto affanno, sapete che mi rispose? Coprendosi gli occhî, mi indicò che aveva rimesso l'anima, e lo diceva anche coll'alfabeto delle mani. — " Come l'anima? „ — " Sì, l'anima! „ egli mi ripeteva col gesto addolorato, perché aveva confuso, come nel segno così nell'idea: *anima* e *récere*. — Un'altra volta trovai un altro allievo che andava disegnando delle crocette sulla lavagna e vi soffiava sopra. Stupito,

gli domando che faccia. “ Disegno l'immagine degli spiriti „, mi rispose. — Ed io: “ Ma codeste sono croci e non spiriti. „ — Ed egli: “ Ma i maestri mi fanno questo segno degli spiriti, ed io internamente li penso così. „ — Per me, ve lo confesso, fu quella una grande rivelazione, o, dirò meglio, una disillusione, altrettanto umiliante quanto vantaggiosa. — Per significare la *grazia* si faceva un altro gesto che voleva dire un getto di bontà e di luce che va al cuore. Come poteva il sordomuto formarsi un'idea corrispondente alla *grazia*, richiamando cose tanto praticamente materiali?.. Per elevarsi dalla materia ci vuol qualcosa di divino. Cavalli aerei e alati, e non de'buoi, rapivano il carro di Giove; ed Elia fu trasportato da un carro di fuoco. Così è della mente: le immagini materiali non le danno idea che della materia; e infatti fu visto un sordomuto che, scorgendo un raggio di sole entrare per un forellino ad illuminare la stanza, non dubitò di chiamarlo la *grazia* e non per metafora, ma per sostanza, la grazia di Gesù Cristo. — Bastino questi fatti per arguire qual disordine debba avvenire nella mente del sordomuto che apprese la religione con un sistema di gesti così fatti. Sfido io a gestire Iddio, gli angeli, l'anima, la fede, la speranza, la carità, la giustizia, la verità, e tutto ciò che nella religione si riferisce ad esseri o ad idee di tale natura, che, non avendo figura, non posson avere nemmeno un'immagine, o un disegno qualunque. — La parola viva, orale, ancor più che la scritta, è il solo segno mentale che valga ad indicare le cose spirituali ed astratte senza dar loro una figura, senza materializzarle; essa, di natura divina, è il mezzo più conveniente per parlare delle cose divine e delle razionali, né mai la purità della parola risplende come quando si riferisce alle sante e purissime idee della rivelazione e del ragionamento. Sopra tutto dunque per l'insegnamento religioso e per le nozioni di lor natura *pure* o astratte, è importantissimo usare il metodo orale puro, e dire a ogni sorta di gesti e di figure sensibili e materiali: “ fuori, o profani! „ — Quando la lingua ch'io uso ai miei allievi per insegnare ad essi la religione sia loro ben nota, e ogni vocabolo sia stato loro illustrato per mezzo dei fatti e delle applicazioni, io ho la certezza morale che le cognizioni date con tali forme vengano da loro comprese, come sono comprese da noi, e non m'illudo credendo ch'essi credano come credo io. E il fatto lo comprova; e voi, venerati ed amati colleghi, avrete in questi giorni l'agio di farvene certi nel visitare le nostre scuole ed esplorare *de visu et auditu* lo stato delle cognizioni morali e religiose dei nostri allievi istruiti colla sola parola.

Se dunque, onorevoli colleghi, volete che l'arte d'istruire i sordomuti, dietro il nostro Congresso abbia a fare un gran passo, risolvete senz'ambagi non solo d'insegnare a tutti i vostri allievi la parola e colla parola, ma altresì senz'altro mezzo di sorta, poiché, come v'esposi e qui riassumo,

se il metodo orale puro favorisce al sordomuto la pronta e sicura lettura labiale, l'esatta pronunzia, l'acquisto, la comprensione e l'uso del linguaggio, e lo svolgimento fisiologico delle facoltà morali, è nello stesso tempo il più conveniente ed efficace per elevare alla cognizione di quelle verità religiose da cui dipendono, e a cui s'affidano la sua radicale redenzione, il suo verace conforto e tutte le liete speranze del suo avvenire.

Ab. Guérin. — Signori, io ringrazio vivamente il nostro venerato presidente che mi affida l'incarico di interpretare le sue parole a'miei colleghi di Francia. È un incarico assai dolce, ma anche assai delicato. L'accetto con piacere, sperando di essere utile a quanti non hanno potuto tener dietro a così magnifico discorso in tutti i suoi particolari. Mi proverò dunque a tradurre la sua bella parlata, sebbene vi sia una cosa che io non tradurrò giammai, essendo intraducibile, cioè la eloquenza sua. Ho da chiedere all'assemblea pertanto un favore: ed è mi si voglia concedere la parola oltre i dieci minuti del regolamento. O come ridire in così poco tempo tutto ciò che noi abbiamo sentito?.... Grazie, signori, dell'indulgenza vostra.

Mi permetta dunque il signor presidente di prendere da lui in imprestito le sue idee e di farle mie, rivestendole della mia forma; e mi abbia per iscusato se in questo tramutamento si toglie alquanto della lor efficacia, freschezza e garbo. Se non che, io m'affretto a dirvelo, o signori: io non sono né vo'essere qui semplice interprete de'pensieri altrui. La dottrina che il signor presidente ha svolto in modo sì magnifico dinanzi a voi, è pure la mia dottrina: i suoi principî sono i miei: le sue convinzioni son le mie: convinzioni nate jeri, ma già molto profonde, o signori, perché, senza dubbio, sono nate su questo suolo fecondo e sotto questo caldo cielo d'Italia, ove tutto nasce pieno di vita e di immortalità. Nulla potrà mai scrollare queste mie convinzioni, neppure le innumerevoli difficoltà che ci si rizzeranno sulla via, non appena noi le vorremo mandare ad effetto. — Forse que'nostri colleghi del Congresso di Lione, che non abbiamo il piacere di qui trovare, si meraviglieranno quando l'eco di queste parole giungerà fino ai loro orecchî. Ma io lascio al signor canonico Bourse, che è la maggiore autorità che qui rappresenta la maggioranza che trionfò a Lione, lascio a lui, dico, la cura di narrarci la storia di questa conversione, che è pur la sua. E voi, signori, riconoscerete non essere ciò né contradizione né debolezza, sì bene una conversione leale e intiera; della quale prima a Dio rendo grazie, e, dopo Dio, a voi tutti, miei venerati confratelli d'Italia, che in quest'opera foste gli istrumenti della Provvidenza.

I. Bisogna dunque scegliere, o signori, fra due metodi: o *metodo orale puro* o *metodo misto*. Ma perché tale scelta si faccia seriamente, dobbiamo per prima cosa definire, colla maggior chiarezza possibile, ciò che è l'uno e ciò che è l'altro metodo.

Il che sarà facile cosa, avendolo altri, prima di me, fatto. Jeri due spettabili membri di questo Congresso si levarono al cospetto vostro, propugnando con ingegno, passione e in isplendido modo i due metodi rivali. Prima il signor ab. Tarra, nostro venerato presidente, campione deciso del *metodo orale puro*, definivalo: “ Quel metodo che la *parola* insegna col mezzo della *sola parola*, escludendo affatto i gesti, anche i naturali „. Senza dubbio questo metodo ammette che per le necessarie prime comunicazioni fra maestro e allievo, allorché questi giunge alla scuola dalla sua famiglia colle labbra suggellate ancora, si debba ricorrere ai *segni;* ma per esso (il metodo) la scuola è un santuario, la cui soglia non è mai passata dal gesto: si crederebbe di profanare l'insegnamento se permettesse al gesto di prendervi anche la più piccola parte. Il metodo orale puro non permette nel principio che i *segni.* — Badate bene, signori, a questa parola: non dico *gesti*, ma *segni.* Orbene i segni son que'movimenti spontanei che senza sforzo e senza studio vengono dalla natura stessa dell'uomo. Questi segni noi non li prendiamo agli elementi da cui siano circondati; essi non sono la descrizione mimica di ciò che noi abbiamo veduto fuor di noi, ma nascono da noi stessi, dalla nostra anima, che traduce i suoi pensieri e sentimenti col fiammeggiar dello sguardo, coi movimenti della mano, il portamento e l'atteggiarsi del corpo. Ecco i segni che, come ora traducono sotto i vostri occhî i miei pensieri, tradurrebberli domani nell'Inghilterra, in America, dovunque non sapessi più parlare la lingua articolata. Questi segni infine non sono già privilegio dei sordomuti: essi spettano all'umanità. — Tale è il *metodo orale puro.*

A riscontro ecco il *metodo misto.* N'ho colto la definizione sulle labbra stesse del signor Magnat e lettala nel suo libro, che io ringrazio d'averci favorito, perocché esso è pieno di cose e di idee. Il metodo misto usa esclusivamente della parola durante il periodo più lungo dell'istruzione, ma non già durante l'intiero corso. Nel principio esso ammette l'uso dei *gesti;* e notate, signori, esso ammette non solo i *segni* naturali che ho testé definiti, ma anche i *gesti,* cioè rappresentazioni di oggetti o di idee, fatte con movimenti della mano o con atteggiamento del corpo, che non procedono spontaneamente dalla natura stessa dell'uomo, ma han qualcosa di imprestato dal di fuori e di convenzionale. — Il fanciullo porta seco, entrando nella scuola, i gesti che egli apprese al focolare paterno e coi quali parlavagli la mamma. Il maestro non li condanna, no; non li proibisce, ma se ne giova come di un mezzo del momento per dare al fanciullo le prime nozioni necessarie. Senza dubbio, egli insegna colla parola; ma accertatevene, signori: egli non esclude i gesti fin dalla prima ora. Almeno se egli non se ne serve che per istabilire col suo allievo le relazioni indispensabili sempre nella vita sociale, lo fa come il maestro che si inspira al metodo orale puro?

Non mai, ché quegli se ne serve per lo stesso insegnamento. E come? Ecco: il maestro pronunzia dinanzi all'allievo una parola, per esempio, la parola *pane:* l'allievo ripete la parola che ha colto sulle labbra del suo maestro. Dopo averla ripetuta, la scrive; scrittala, fa vedere l'oggetto indicato da quella parola; e infine per assicurarsi che l'allievo ha capito bene ciò che ha detto e scritto, il maestro gli chiede il gesto del pane. Quegli lo fa. Tal gesto è la pietra di paragone e basta, ché da quel momento esso sarà assolutamente vietato. Epperò il gesto per questo maestro è a un punto avviamento al sapere e riprova di esso. Tale il metodo orale misto.

Vi ha infine un terzo metodo, che assegna la stessa importanza alla parola ed al gesto. Per esso la parola è una indubitata potenza, ma anche la mimica è una vera forza: parola e gesti devono insieme senza rivalità e senza gelosia concorrere all'opera dell'educazione dei sordomuti. È questo il modo che io ho lealmente difeso a Lione e che noi facemmo trionfare; e non meno lealmente lo combatto oggi. Io non credo di parlarvene di proposito: perocché combattendo il meno, io combatterò il più, e se io riuscissi a farvi condannare il metodo misto, avrei di un colpo rovinato anche quello che sortì vittorioso dal Congresso di Lione.

II. Eccovi dunque, l'uno di fronte all'altro, due metodi chiaramente definiti. Naturalmente essi non vivono in pace fra loro. Farò al metodo orale puro l'onore di ricevere i primi colpi; e'pare che questo onore gli fosse riservato dal giorno che nacque, ché non si cessò mai di combatterlo; ma per buona fortuna de' nostri sordomuti esso non ne risente male. “ Tu sei impossibile! „ gli grida addosso il metodo misto. Impossibile! In verità, o signori, grave è l'accusa; se vera, breve sarà la discussione e la causa presto sbrigata. Ma perché il metodo orale puro è impossibile? — “ È impossibile perché, escludendo rigorosamente tutti i gesti, voi spezzate ogni modo di relazione fra maestro ed allievo. E che! Dio suggellò le labbra di questi fanciulli, e voi sarete così crudeli da legar loro anche le mani? O come si potrà dunque incominciar l'educazione di questi infelici? „ — Badate bene, rispondono quelli del metodo orale puro: se noi escludiamo i gesti, permettiamo i segni nel difficile lavoro della prima educazione, que' segni che, essenzialmente naturali, scaturiscono spontanei sotto il soffio dell'anima e che bastano a supplire la parola. Ecco, fra mille, un esempio: il fanciullo ha commesso un fallo? Per inspirargliene orrore mostrerò sul mio viso l'espressione del disgusto, negli occhi lo sdegno, e colla mano farò un segno di minaccia. Il fanciullo ne avrà tema, ed avrà compreso. Se per converso gli vo' far capire ch'egli ha fatto bene, la sodisfazione apparirà dal mio viso, nel mio sguardo la gioja, mi si rasserenerà la fronte, mi comporrò a pace e con dolcezza, con affetto carezzerò il fanciullo che ne sarà lieto, poiché egli m'avrà compreso. Il venerato presidente del Congresso di Lione

disse una bella frase, che assai bene risponde a questa prima objezione; solo dimenticò di aggiungere che egli medesimo nella sua scuola di famiglia è la più eloquente testimonianza della verità della sua frase. Egli disse che in principio dell'educazione " parlare non è necessario, bastando l'esempio e la virtù del maestro „. — Non importa, si ribatte, il metodo orale puro è impossibile. — Perché? — Perché la prima educazione che date sol coi segni naturali è troppo ristretta; non è un'educazione compiuta. — Signori, facciamo a intenderci sul vero significato della frase: *educazione compiuta.* L'educazione è compiuta quand'essa è in relazione coll'età del fanciullo. Pretenderete voi che un fanciullo di quattro anni abbia ricevuto un'educazione perfetta quanto quella di uno di otto anni? Osservate la madre: ella che così bene possiede l'arte difficile e il segreto delicato dell'educare, ce ne potrà istruire. Chiede ella forse al suo bambino a questa età nulla di compiuto, per esempio, una perfetta obbedienza? Pur ch'egli risponda con un sorriso al suo materno sorriso, con un bacio a' suoi baci, ella è contenta. Ma lasciate che il bambino si faccia grandicello: la mamma diventa più sempre esigente; ella con occhio ansioso tien dietro ai nascenti difetti e con energia li reprime. Ebbene, siamo saggi, o signori, come questa madre: i nostri sordomuti quando vengono a noi non sono più di bambini di quattro anni. Contentiamoci però di dar loro l'educazione materna, lenta ma progressiva e sicura. Ma è poi vero che per comunicare al bambino le prime nozioni morali, che son fondamento dell'educazione, sian necessarî lunghi e lunghi mesi? Io non sono ancora competente abbastanza da poter rispondere da me; ma i maestri che da lunghi anni insegnano la parola pura, ci assicurano che dopo quattro o cinque mesi di paziente lavoro i nostri poveri bambini posseggono un numero bastevole di parole per acquistare le prime nozioni di ordine morale. E' non sarebbe che un momontaneo ritardo. Dopo un anno di lavoro l'educazione non è meno perfetta che se la si fosse data coi gesti. Il nostro fanciullo di quattro anni si è fatto grande a un tratto, s'è sviluppato con una rapidità meravigliosa sotto la salutare influenza di questa educazione materna. Vedetelo ora: egli ha veramente otto anni compiuti. — " Non importa: per la terza volta, il metodo orale puro è impossibile „. E per la terza volta noi domandiamo: perché? — Perché, ci si risponde, l'escluder affatto i gesti è incompatibile coll'insegnamento oggettivo, insegnamento dichiarato necessario pei sordomuti. Se voi non rappresentate al fanciullo, per mezzo dei gesti, ciò che dicono le vostre labbra, come volete voi possa chiaramente concepirne l'idea? — A questa nuova objezione ieri il presidente diede questa graziosa risposta: noi, non che sopprimere l'insegnamento oggettivo, ne facciamo la ricompensa della parola. Il nostro allievo ha pronunziato bene una parola côlta sulle nostre labbra? Ebbene, per ricompensarnelo gli presen-

tiamo l'oggetto stesso ch'egli ha nominato colla parola. Quell'oggetto è là, sul tavolino del maestro; il fanciullo lo piglia con gioja, lo osserva con curiosità, lo volge e lo rivolge fra le mani, lo misura, lo studia; gli è quasi una nuova scoperta che egli ha fatto e vien facendo; è una ricchezza di più che aggiunge al tesoro del suo sapere. — " Ah! v'intendo: bisognerà delle nostre scuole farne vere arche di Noè, dove il fanciullo trovi tutto lì, sotto i suoi occhî e sotto le sue mani! „ E perché no, signori, se fosse possibile? Con una certa misura tutti noi possiamo avere, oltre le incisioni, che colpiscono gli occhî e l'immaginazione, que' piccoli musei scolastici che facilitano potentemente l'istruzione oggettiva e vi aggiungono non so quali attrattive e quale incanto, a cui non possono resistere nemmeno le più ribelli nature. D'altra parte io non penso che l'educazione si compia fra le quattro pareti della scuola. In molti altri luoghi il fanciullo s'abbatte in tanti altri diversi oggetti. Egli esce, attraversa i campi, il suo sguardo va discoprendo in cielo, nello spazio, sulla terra, nuove cose che egli non ha veduto nel suo museo di scuola. Ebbene, voi, suo maestro, gliene dite il nome, che egli coglie sulle labbra vostre, e ne fa l'applicazione immediata a ciò che gli cade sotto gli occhî. È il metodo oggettivo più semplice, più naturale, più efficace; quel metodo che ci ha educati tutti, quel metodo che sanno sì bene e di cui così bene si servono le madri senza che esse l'abbiano mai da altri appreso. Rammentatevene, signori: quando le vostre madri volevano arricchire le vostre giovanili menti d'una nuova cognizione, si ebbero mai la tentazione di fare dei gesti? Io non lo penso. Ma quando un oggetto o un fatto cadeva sotto i vostri occhî o sotto i vostri sensi, la mamma ve ne diceva il nome; voi, sentendo la sua parola, ve la facevate vostra, e da quel giorno non l'avete più dimenticata. Se poi la mamma si trovava impacciata per la povertà del vostro vocabolario appena nascente, la pigliava in prestanza le poche parole che voi possedevate già, e, combinandole con un'arte molto abile, faceva delle evidenti perifrasi, che se avevano il torto di non essere sempre di stile molto francese, avevano di rimpetto il vantaggio di essere di uno stile *sui generis*, che volentieri chiamerei stile materno; gli è per tal modo che voi acquistavate ogni giorno qualche nuova nozione. Ebbene, noi pure, o signori, faremo delle perifrasi materne col piccolo vocabolario dei nostri fanciulli. I nostri sordomuti sono la nostra cara famiglia; noi sapremo aver per essi l'ingegno della madre, che, pur ignorando sé stessa, semplice e senza studio, moltiplica sovente i prodigi. Rassicuriamoci dunque: l'insegnamento oggettivo ed il metodo orale puro possono insieme dominare nella medesima scuola. Rassicuriamoci: la triplice difficoltà che si oppose contro questo metodo dal metodo rivale non è più di un sogno.

III. Dopo aver difeso il metodo orale puro dai colpi che gli si lanciano

contro, io lo presento fiducioso a questa magnifica assemblea, per riconoscere e salutare insieme con voi, o signori, i suoi innumerevoli ed inestimabili vantaggi. O che vi chiede il mutolino quando bussa alla porta della vostra scuola? Vi chiede l'*idea*, la *parola*, la *lettura sulle labbra*, l'*educazione morale e religiosa*. Ebbene, io affermo che il metodo orale solamente glieli può dare nella loro integrità. — Per primo l'*idea*. Il mutolo che la prima volta passa la soglia della vostra scuola, ha già visto di molte cose. Egli sa che un mondo immenso e del tutto ignoto lo circonda. Egli vuole conoscere ciò che il suo occhio discopre, come se egli divinasse che sotto questa superficie, che dapprincipio gli diede nell'immaginazione, sia qualcosa, l'idea. Il sordomuto, essendo egli un essere intelligente, ha il presentimento, e quasi io non dico, sente il bisogno dell'idea. O che è l'idea? L'idea è la cognizione intellettuale dell'essere; pel che essa non è se non a condizione d'esser completa. L'idea non è già la conoscenza di parte dell'essere coll'esclusione di altre, ma essa è il possedimento intellettuale, se così posso esprimermi, dell'essere intiero: sostanza, forma, elementi. Ogni idea che non abbraccia la pienezza dell'essere, non è che un'idea mutilata, infine, un'idea falsa; l'intelligenza che la concepisce e che se l'ha, ne soffre; essa ne soffre perché aspetta e desidera qualcosa di cui ella ha bisogno, e che ne sarà come il necessario compimento; essa soffre, permettetemi questa ardita frase, i crudi dolori del parto. — Orbene, io vi domando quale è il modo di esprimersi, la parola o il gesto, che dà all'intelligenza umana le idee più compiutamente e per conseguenza le più vere? Non esito a rispondere io: evidentemente la parola. Perché? perché la parola forma non avendo materiale, non ha limiti; essa è vasta come l'idea e tutta l'abbraccia facilmente; essa in un punto ne rivela gli elementi tutti. Avete detto: *uomo*. Voi con questa sola parola avete significato la natura dell'uomo, la sua origine, il suo destino: tutto avete detto. In questa parolina, in questo impercettibile, rapido movimento delle mie labbra che un istante solo voi avete visto e già più non era, in questa leggiera vibrazione delle onde dell'aria è contenuto il mondo immenso della natura umana. L'intelletto ve lo scopre, ve lo coglie a volo e lo comprende.

Gli è ben così che voi medesimi, o amici del metodo misto, porgete sempre per mezzo della parola la prima rivelazione dell'idea... Ma allora, di grazia, che c'entra mai il gesto, il cui effetto è per l'appunto di ristringere e mutilare l'idea che m'avete dato colla parola? Dicendo *uomo*, voi tutto m'avete detto; e tuttavia voi fate il gesto dell'uomo (*qui l'oratore fa il gesto*), portando la mano alla vostra fronte e lasciandola discendere poi sul vostro petto. Ora in questa dimostrazione mimica, dov'è l'anima? dove il pensiero? dove l'origine? dove il destino? Nulla di tutto questo: e' non ci ha che il corpo; il corpo, vale a dire la minore parte dell'essere umano.

Ecco dunque che voi per darmi quest'idea, me ne recidete l'essenziale, non me ne lasciando che quello di cui me ne do meno pensiero.

Il signor ab. Bouchet ci parlò con molto garbo e non vorrà essere geloso se io da lui piglio in prestanza qualche frase. Egli ci disse che la parola è come il braccio diritto che solleva il peso dell'idea, e il gesto fa la parte del sinistro, parte secondaria, ma necessaria. Gentile idea, o signori, e gentilmente detta: me la approprio e soggiungo: sì, la parola è il braccio diritto, e questo braccio compiacente solleva il peso della idea per collocarlo a quel raggio luminoso dove lo contempli lo sguardo del mio intelletto; il gesto è il braccio sinistro, ma, sciagurato, esso riprende l'idea di là dove era alla luce, per ributtarla d'un tratto nelle tenebre. In verità questo braccio sinistro è troppo. — Mi permettete voi un altro esempio? L'*angelo* (prego i miei venerati confratelli di Francia di apprezzare le intenzioni che mi inspirano nella scelta stessa degli esempî che io propongo loro). La parola *angelo* racchiude un mondo più vasto assai che la parola *uomo*: è il mondo immenso del soprannaturale. L'angelo è spirito senza nessuna forma corporea: egli è fuori del mondo materiale ed è superiore ad esso. Tale la definizione teologica. Ma allora perché fate dei gesti? (*L'oratore fa il gesto dell'angelo*). O perché queste mani che si incrociano e che si agitano imitando la forma ed il movimento delle ali? Il vostro gesto non ha che un torto: esso non mi dice assolutamente nulla di ciò che è un angelo, col dipingermi la sola cosa che egli non è: un essere colle ali rapide! Il gesto vostro materializza ciò che è essenzialmente spirituale. Per la parola (che è il vostro braccio diritto) io era in possesso del lume e della verità; quand'ecco il gesto (il vostro braccio sinistro) venuto a commettere un colpevole ladrocinio; esso mi tolse il lume, esso mi mutilò la verità. Lo ripeto: questo braccio manco mi è troppo. — Ma c'è di più, o signori. Il gesto solo è pressoché inetto a dare un'idea astratta. M'affretto a porgere omaggio (e questa parola sta per prevenire ogni objezione), e mi compiaccio di renderlo all'insegnamento che abbiamo fino ad oggi dato nelle nostre scuole di Francia col mezzo dei gesti: esso è esatto, compito, bello. Ma badate bene: i gesti sono sempre accompagnati dalla parola scritta, che sostituisce da noi l'articolata. Ciò di che io discorro qui, è l'impotenza del gesto lasciato a sé, isolato dalla parola. Ciò osservato, credo di poter senza pericolo, tirar innanzi a dimostrare che il gesto da sé è inetto a condurre all'acquisto ed al possesso vero dell'idea. Io pronunzio il nome di *Dio*. Certamente in questa parola, più breve che le altre, si contiene un mondo mille volte più vasto: non è più la natura umana soltanto, non è più il soprannaturale: è l'infinito. Io penso allora alla grandezza, alla sovranità, all'immensità, alla potenza di Dio: perocché tutto ciò è rinchiuso in parola sì rapida; e il mio sguardo spazia tranquillo e sereno a traverso

gli splendidi orizzonti che gli si svolgono dinanzi, e il mio cuore slanciasi giojoso ed ardente verso quel Dio che gli appare così bello.... quand'ecco a un tratto urta.... in che? nella vostra mano! La vostra mano è là ancora e fa un gesto, e per rispondere al grido del mio cuore che chiama Dio, essa levasi verso la volta celeste. E che! Io credevo Dio immenso, e voi me lo confinate là in alto! Io credevo che la sua potenza fosse nella sua parola, e voi me la mettete col vostro gesto nelle sue braccia, braccia che egli non ha! Lo credevo infinito, e il gesto che voi fate per designarmi la sua immensità, ne indica per l'appunto i limiti! Io lo credevo eterno, ed il gesto che me ne vuole apprendere l'eternità, mi dice nello stesso tempo dove comincia e dove finisce! Voi lo vedete: voi arrestate la mia intelligenza ed anche il mio cuore nel magnifico volo che trasportavali verso Dio; alterate le mie idee; in certo modo voi comprimete il mio cuore. — Or vi basti, signori. E' mi sembra di avere a sufficienza dimostrato che il gesto danneggia l'opera impresa coll'insegnamento orale, impedendo lo svolgimento libero, e totale dell'idea.

IV. Ma il fanciullo sul limitare della vostra scuola non vi domanda solo l'idea: egli vuole da voi la *parola*. Al paterno focolare, egli vide i suoi fratelli e le sue sorelle stare a crocchio intorno alla mamma, vide il dolce sorriso con che questa rispondeva agli sfoghi della tenerezza loro: ma quando volle egli, mutolo infelice, dire alla sua mamma il suo figliale amore, egli sorprese una lagrima negli occhi di lei che pur sì teneramente co'baci ai baci suoi rispondeva. Ebbene questo fanciullo, che ha compreso perché sua madre piangeva, mesto sen viene a voi domandando: " Maestro, maestro, dammi dunque di poter dire a lei che io pure l'amo, siccome glielo dicono i miei fratelli: fa che la mamma, abbracciandomi, non pianga più: maestro, dammi la parola! „ A questo grido del cuore voi non potete resistere: voi gli darete la parola. Ma badate: quale parola vi chiede egli? Una parola pur che sia, sorda, rauca, oscura, che par quasi salga dal profondo di un sepolcro? Non mai: egli è esigente: vuole una parola netta, chiara, che tutti sentano volentieri e comprendano con facilità, non troppo ingrata, anzi una parola aggradevole. Al bisogno il sordomuto diventa ambizioso della sua voce e se ne tiene (1). Rammentatevi, signori, quel sordomuto che sentimmo rallegrarsi pubblicamente dell'armonia della sua parola. È vero, si lusingava un bel po'; ma in fondo di quell'amor proprio c'era un legittimo desiderio. Per quanto poco ambiziosi possiamo essere, noi vorremo dare a' nostri fanciulli una parola che sia almeno sop-

---

(1) Nel testo è: *vaniteux et coquet pour sa voix*: frase che, se comportabile nel francese, sarebbe sbardellata nell'italiano.

Il compilatore.

portabile. Ora per ciò ci vuole esercizio, poi esercizio e sempre esercizio. Ancora una volta, o signori (e voi mi scuserete se io qui apro una lunga parentesi, ché lo faccio per rispondere a un bisogno del mio cuore e per acquetare uno scrupolo della mia coscienza), ancora una volta: se il sordomuto non aspetta dal suo maestro che lo svolgimento delle sue facoltà morali ed intellettuali, se le sue ambizioni non sono grandi, non c'è bisogno per lui della parola: venga nelle scuole dove s'insegna coi gesti e colla scrittura; venga nelle scuole di Francia, alla cui difesa noi vedemmo il primo giorno alzarsi tal uomo, che noi Francesi andiam lieti ed altieri di avere con noi, siccome rappresentante ufficiale della Francia al Congresso. Egli disse che per riguardo allo sviluppo intellettuale e morale, grazie alla scrittura, i nostri fanciulli possono senza timore stare a paragone di quelli di qual che sia scuola. Ciò che egli sì bene e così giustamente diceva dei nostri istituti nazionali di Francia, a' quali con piacere rendiamo oggi un solenne omaggio, egli pensava pure dei nostri istituti liberi: se noi non l'udimmo dire dalle sue labbra, lo leggemmo nel suo cuore; e il consentire che egli ora fa, prova che nel leggere non isbagliamo. Ai vivi applausi con che salutaste le parole del signor Franck, noi prendemmo parte legittimamente: a voi ed a lui grazie. — Ma no: l'idea, la scienza, lo svolgimento intellettuale e morale, non bastano pel sordomuto; egli vi chiede anche la parola, una parola chiara, nitida, o almeno sopportabile. Or bene, affermo che la miscela dei gesti e della parola nell'insegnamento rovinerà direttamente la parola, e vani renderà per sempre gli sforzi del nostro amore per essa. Badate a non mettere a fianco di questo fanciullo una tentazione facile troppo e troppo attraente: ché se voi lasciate vivere in pace nella stessa classe la parola che il sordomuto non ama già di un amore naturale, ma solo di un amore acquisito, e il gesto che egli ama per uso e per istinto; se voi, o maestri, vi servite alcuna volta de'gesti; il vostro allievo si persuaderà volentieri che il gesto ha bene un valore e che non è po' poi cosa da buttarsi via; ed ajutando natura, egli non tarderà ad appigliarsi al gesto con tutto l'affetto che negherà spietatamente alla parola. Seguitelo in ricreazione: egli non parla, gestisce. Alla fin fine egli, o signori, ha ragione. Se io fossi sordomuto, farei come lui, e seguirei volentieri le inclinazioni della mia natura. Dalla ricreazione seguitelo in classe il vostro allievo: quando il vostro sguardo si stacchi un momento da lui, con che ardore egli si affretta a volgersi ai gesti, come ad un amico d'infanzia, che gli s' è bene un poco disputato, ma che tuttavia si permette di vivergli accanto. Voi dite bene: “ Questo profano lo caccio a poco a poco fuori di scuola: io ne lo chiudo fuori affatto, non appena non ne ho più bisogno „. Voi lo cacciate? Ne siete sicuri? Cercate di vedere senz'essere visti, e alla prima voi riconoscerete che l'inimico è là ancora. Quando voi

l'aveste veramente cacciato via, esso, credetelo, ritornerebbe e sarebbe molto più prudente di non lasciarlo mai entrare per nessun modo. È ciò che fa il metodo orale puro. Severissimo in principio, esso lega le mani al fanciullo e gli proibisce di altrimenti esprimere il suo pensiero che colla parola. Costretto ad emetter de' suoni, il mutolino lentamente ma progressivamente si rinvigorisce, si sviluppa, si fa docile e flessibile, e presto potrà dare tutte le inflessioni di voce che gli chiede il maestro. Così la pronunzia diventa a poco a poco chiara, nitida, assai intelligibile e quasi non disaggradevole. Io paragonerei volentieri questa voce nascente ad un liuto che voi da lunga pezza abbiate abbandonato là senza più chiedergli una nota. Se un giorno voi lo ripigliate e ne volete senz'altro farne uscire de' suoni violenti, esso si rompe fra le vostre mani; ma per contrario distendetene con precauzione la corda, rendetela adagio adagio docile al suo ufficio abituale, ed essa riavrà ogni sua potenza: allora potrete chiederle molto, ché essa, sotto la vostra mano di artista, vi darà ondate di armonia. Non fate esclamazioni, o signori: non ho voluto dire che li faremo cantare noi i sordomuti, come pretesero certi utopisti, che siamo ben lieti di qui non trovare; non ambiamo a tanto. Eppure io devo dire che qui in Milano ho sentito in una classe alcune allieve aggruppate intorno alla loro veneranda maestra far qualche nota, a cui non mancava che uno o due semitoni per essere perfetta. Ma noi saremo lieti, noi, se riusciremo a dare a' nostri allievi una parola intelligibile, che li metta in facile comunicazione colla società. Ebbene, l'abbiamo abbastanza detto, l'assoluta esclusione dei gesti è indispensabile per chi vuole raggiungere tale così desiderato scopo. Io mi richiamo alla testimonianza del signor canonico Bourse che ebbi l'onore di accompagnare nel viaggio di studio che egli fece in Italia. Io mi richiamo al rev. frate Hubert che, come noi, visitò la maggior parte delle scuole italiane. Noi abbiamo osservato che dovunque i gesti sono stati ritenuti, anche nella misura più parca, sia per debolezza, sia perché spiace sempre il mettere alla porta un vecchio amico, osservammo, dico, che la parola è meno chiara, meno intelligibile, e per ciò il metodo orale, inceppato nella sua azione, non dà tutto che se ne dovrebbe aspettare. Io mi richiamo sopratutto alla testimonianza del signor Ispettore generale della pubblica beneficenza in Francia, il quale così nobilmente rappresenta la patria nostra qui al Congresso. Io lo prego di raccontare a questa Assemblea, impaziente di sentirlo, ciò che egli vide nella Germania ed in Italia, dove lo condusse il suo affetto per la causa dei sordomuti. E poiché il nome del signor Claveau, è venuto spontaneamente sulle mie labbra, permettetemi di dirvelo, signori, mentre lo salutiamo col cuore pieno di riconoscenza: egli, il signor Claveau sarà uno dei più potenti iniziatori della parola in Francia; egli ha oramai il diritto di prender posto in questa plejade di

uomini sacri all'insegnamento della parola al sordomuto datici dal nostro secolo, fra i quali sono lieto ed altiero di salutare il signor Valade-Gabel, il signor Vaïsse ed il signor Houdin. — Qui sento un'objezione: " Legando così le mani al sordomuto, voi gli usate violenza, perocchè egli non ama la parola ed ha invece un vero bisogno dei gesti ". Noi facciamo violenza al sordomuto? Veramente, se ciò fosse, assai colpevoli saremmo noi. Per buona sorte i fatti ci assicurano contro i nostri stessi timori. Eccone alcuni. Mi ricordo d'avere in una scuola d'Italia incontrato una bambina, che, essendo padrona di dodici o quindici parole al più, s'era ostinatamente attaccata ai nostri passi, seguendoci in tutti i luoghi e canti dove ci conduceva la gentile superiora, e ciò per ripeterci, con una voce del resto deliziosa, alcune di quelle parole, le quali, per noi, erano sempre le medesime, ma forse per la bambina sempre nuove. Ella era veramente tormentata dal bisogno di parlare e di sfoggiare dinanzi a noi il grande tesoro del suo sapere: piccola vanità che ben si può permettere a quell'età, principalmente trattandosi di una bambina. Eravamo a Siena: il venerato superiore ci aveva fatto sedere alla tavola di famiglia tra i suoi religiosi, in una sala separata da quella dove anche gli allievi stavano a refezione. A un tratto ecco un gran frastuono di conversazione venire a noi e quasi interrompere la nostra che facevasi a mezza voce. Chi parlava così con tanta facilità e forza? Nella casa non eran altri parlanti fuorché noi: voi dunque indovinate chi erano i colpevoli; e v'assicuro che si sarebbe loro fatto una assai crudele violenza se si fosse voluto condannarli a tacere. Qui stesso, o signori, abbiamo sentito, e con profonda commozione, una madre raccontare tutto quello che ella fece e quanto sofferse per dare la parola alla sua bambina sordomuta. Solo un cuore di madre può avere tale spirito di sacrificio; solo labbro di madre può raccontare così ingenuamente cotali prodigi. Or bene, ella vi diceva che, qualche volta stanca del chiacchiericcio della sua bambina, era costretta (oh troppo fortunata madre!) di chiudere quella bocca che ella stessa aveva aperto, dicendole: *taci!* né alla bambina cadeva perciò l'animo, poiché così rispondevale supplicando: *almeno, mamma, durante la colazione mi permetterai di parlare?* Ecco, o signori, la violenza.

V. Oltre l'idea e la parola, il sordomuto chiede a voi l'arte di leggere sulle labbra de' suoi interlocutori. Ciò è il compimento necessario della sua educazione; perocché senza la lettura sulle labbra, quasi inutile è la parola; senza quella il sordo-parlante, pur potendo comunicare altrui le sue idee, non può ricevere quelle degli altri, e rimane così sempre isolato in mezzo alla società. Ebbene, dei due metodi rivali quale più presto e con maggiore sicurezza porge quest'arte difficile e necessaria? È cosa evidente: il metodo orale puro.

La lettura sulle labbra richiede da parte del sordomuto la massima attenzione, perocché i movimenti delle labbra sono poco numerosi, poco variati e le loro differenze sono difficili a cogliersi. Pel che è necessario che lo sguardo attento dell'allievo s'affissi assolutamente sulle labbra che s'agitano; è necessario che nulla lo divaghi da cotale studio, ché per lui è studio paziente, lungo e penoso. Ma se mentre le vostre labbra lasciano cadere una parola per mezzo d'uno di que' movimenti appena percettibili, le vostre mani alla loro volta si muovono e presentano agli occhi del fanciullo la medesima parola col gesto, vale a dire con movimenti grandi, visibilissimi, distintissimi gli uni dagli altri, e per ciò stesso facilissimi a discernere ed a comprendere; lo sguardo del fanciullo che testé pendeva dalle vostre labbra, stanco di un lavoro infruttuoso, discende naturalmente alle vostre mani e si ferma là. A poco a poco il mutolino si disamora dal leggere sulle labbra. Se egli comprende ancora voi, che siete suo maestro, grazie all'abito fatto, non comprenderà più uno straniero che gli parli. Ciò è per lui un dispiacere, una vergogna, e per dispetto egli abbandona affatto quest'arte che avrebbe potuto acquistare, raggiungendo una meravigliosa perfezione.

Sì, o signori, l'ho detto: una meravigliosa perfezione!

Noi l'abbiam veduto qui. Allorché io misi il piede sulla terra d'Italia, non sapevo parlare la sua magnifica lingua, appena balbettavo alcune parole, e parlando, conservava la mia pronunzia francese. Ebbene, tutti i fanciulli, notate bene, o signori, dico tutti, ossia più di cento che interrogai, tutti mi intendevano. Perché? Perché, istruiti col metodo orale puro, questi fanciulli si sono disavvezzi a veder gesti, e per questo acquistarono una meravigliosa facilità a rilevare la parola sul labbro.

Permettetemi di rammentarvi una scena commovente, a cui parecchie volte assistemmo. Il maestro parla, il fanciullo guarda, ma non comprende; il maestro ripete la parola, ma il fanciullo non comprende meglio. Io ne vedo ancora di qui lo sguardo supplichevole che cerca di intenerire il cuore del maestro e par che gli dica: *fate che io comprenda!* In fondo egli chiede un gesto. Inflessibile, perché ammirevolmente paziente, il maestro rifiuta, giunge le sue mani immobili e ripete la parola, una volta, due, dieci volte; il fanciullo guarda, guarda ancora, guarda sempre, non mai stanco, non mai scoraggiato, perché egli vuol comprendere, e quando egli alla fine giunge a indovinare l'enigma, un grido di gioja gli sfugge dalle labbra; e la parola scoperta egli va ripetendo a' suoi fratelli di sventura. Ecco, o signori, come si compiono questi prodigi di lettura intelligente, rapida e sicura, ai quali noi tutti abbiamo applaudito.

Ben so che il metodo misto, con una certa abilità si difende. “ Da noi, esso dice, il gesto non inceppa già la lettura sulle labbra, perocché non ac-

compagna mai la parola. Alla parola il primo posto, alla scrittura il secondo, l'ultimo al gesto. „ — E sia! Ma allora questo che viene a fare qui? — Ci viene, ci si rispose, per riscontrare l'esattezza della parola e della scrittura. — Un riscontro! E n'abbiamo anche noi uno, e ben migliore del gesto: è l'oggetto. Il fanciullo ha pronunziato la parola *pane?* Per assicurarci che egli comprende ciò che le sue labbra dicono, gli diciamo di recarci l'oggetto che egli nomina: egli va lieto a pigliare il pane sulla nostra tavola e ce lo presenta: egli ha compreso. E che? volete voi riscontrare la parola col gesto? cioè il perfetto coll'imperfetto, il certo coll'incerto, lo spirituale col materiale? Ecco un gesto che per natura sua particolareggia, materializza, concretizza tutto; e voi volete che esso serva a riscontrare ciò che di sua natura è essenzialmente generale, essenzialmente astratto? Voi chiamate una cosa mille volte inferiore, il gesto, all'onore di sindacare cosa che è mille volte da più: la parola? Via! Val meglio fare senza sindacato alcuno, se voi altro non ne avete, piuttosto che mettervi a pericolo di gettare una nascente intelligenza in un doppio errore. — Ma c'è altro, o signori. Il metodo misto è dannoso per altre ragioni: esso moltiplica eccessivamente le espressioni e le imagini e sopraccarica così lo spirito del fanciullo. Ma vediamolo all'opera. Il maestro dice all'allievo: *pane.* L'allievo sorprende il movimento delle labbra, lo riproduce e ripete: *pane.* È una prima forma che egli affida alla sua memoria. Il maestro, continuando, gli mostra il pane che è lì sul tavolino o la figura che sta sospesa alla parete della scuola: è una seconda forma. Il maestro scrive questa parola; dopo il maestro la scrive l'allievo: è una terza forma. Infine il maestro agita le mani e fa il gesto convenzionale: ed è una quarta forma. Ecco dunque ben quattro forme differenti d'un medesimo oggetto o d'una idea medesima. Povero fanciullo! a quale tortura ne mettete la giovane mente! Voi la popolate troppo: e ricordatevi che essa non è ancora così vasta.... Semplifichiamo, signori, semplifichiamo; non conserviamo che l'indispensabile: la parola, la scrittura, l'oggetto o la figura di esso; ma sopprimiamo il gesto: è inutile. — Non insisto altro, signori. Alle dolci testimonianze, con cui onorar volete le mie parole, io penso che la causa è vinta. Scusatemi se sono stato lungo. — Così non vi dirò come sotto l'aspetto della religione e della morale, il metodo orale puro è superiore al misto; come lo spirito di osservazione e quello di obbedienza si sviluppino nel fanciullo in ragione diretta degli sforzi che egli far deve per comprendere le lezioni del suo maestro; come i gesti essendo essenzialmente materiali, parlano troppo ai sensi e non abbastanza all'anima; come in certo esercizio del nostro sacerdotale ministero, è necessario di risolutamente lasciare da parte i gesti e far uso solamente della parola, poiché la parola sta da sé, ed è sempre pura checché dica; dove i gesti hanno il grave torto

di ridestare, di far rivivere e rendere vivace quello che dovrebbe rimanersene morto e sepolto per sempre. Tutto ciò vi è stato detto dal venerato nostro presidente colla grande autorità della sua lunga esperienza. Inutile il ripeterlo: e' sarebbe d'altra parte un ritornare sulla grande e bella discussione dei vantaggi della parola, discussione che tutti ci ha attratti fin dal primo giorno e che è terminata col grido di trionfo: *Viva la parola!* — Io posso intanto conchiudere, chiedendo all'assemblea di essere logica e di procedere risolutamente fino al termine di questa nuova via per cui così arditamente s'è messa. Ieri proclamammo con voto solenne l'eccellenza della parola sui gesti. Orbene, la parola, senza la esclusione totale dei gesti, non è che un sogno, quasi io non dico, ineffettuabile: essa è almeno (e credo di averlo pienamente dimostrato) ridotta ad una deplorevole impotenza. Ancora una volta: siamo logici: o tutto o nulla. — Terminando il mio discorso al congresso di Lione, dicevo: " Il giorno che ci si proverà che non abbiamo più bisogno della mimica, che essa non è più necessaria per ajutare la parola nell'opera dell'educazione e dell'insegnamento dei sordomuti, quel giorno, noi, senza rincrescimento, le diremo: *addio!* non però senza aggiungere: *grazie!*... Quel giorno, o signori, è venuto.

Certo, io vedo già fin d'ora quali spaventevoli difficoltà stan per rizzarcisi dinanzi da domani: che non ci abbiano a scoraggiare! Per ajutarci a superarle, oggi noi invochiamo calorosamente coloro che fra noi rappresentano il Governo della Francia; eglino diranno alla patria nostra quali sieno le sante nostre ambizioni, e la patria sarà con noi. E poi ho un'altra speranza io: e viene dall'alto. Un uomo al quale fin dal primo giorno i nostri cuori recarono spontaneamente la loro stima e simpatia, il signor cavaliere Zucchi, aprì il nostro Congresso con una bella frase. Egli disse: " Ammirabile cosa il vedere uomini così preclari qui convenire da tutte le parti del mondo al soffio di una medesima inspirazione: la carità ". E con questa parola io vo' finire. Ieri il presidente nostro nel suo grazioso discorso disse che la pazienza è dappertutto la virtù signora; nella scuola dei sordomuti essa è la sovrana. Egli mi permetterà di aggiungere che al di sopra della pazienza c'è altra sovrana, che è pur madre della pazienza: la carità. Sì, o signori, ed è ciò una delle più profonde convinzioni dell'anima mia; ogni uomo che si consacra all'educazione dei sordomuti, sia sotto la veste talare del prete o la tonaca del religioso, come voi, venerati confratelli d'Italia e di Francia, sia sotto il semplice abito secolare, siccome voi, signori amministratori, direttori, maestri di sordomuti da tutti i paesi qui accorsi, e come anche voi, signori, che rappresentate la nostra Francia....... quella Francia cara nostra amatissima patria, che ci pare mille volte più, quando il piè nostro calca il suolo straniero; quella Francia

che noi siamo sì lieti di vedere rappresentata nella santa causa dei sordomuti da sì alti ingegni, da cuori sì nobili ed anche così grandi. Ogni donna che si consacri a quest'opera sì bella, sia che le copra il capo il sacro velo delle vergini, siccome voi figlie della carità, sorelle mie, il cui zelo e i buoni risultati noi salutammo applaudendo, e come voi, sorelle nostre di Francia, a cui vado altiero di inviare a traverso i monti l'omaggio della nostra venerazione e riconoscenza; sia che elleno vivano nel mondo, come voi, o signore maestre di Milano, di cui ieri ammirammo ancora i prodigi, o come voi, o signore, che dalla lontana Inghilterra e dalla Norvegia ci recaste dei lavori così savî e sì graziosi, che per tempo troppo corto tennero sospesa l'attenzione di questa eletta assemblea; chicchessia infine consacri alla causa dei nostri cari sordomuti fosse pur solo un'ora di sua vita, porta qui nel suo cuore la fiamma più pura del più puro amore, la sacrosanta fiamma della carità.

Ekbohrn. — Signori, io ho votato per la parola e per la parola più pura possibile: è vero. Ammetto che in ogni scuola dove insegnar si voglia colla parola, s'insegni la parola purissima. Ma, signore e signori, non si può istruire ogni sordomuto col metodo tedesco; è impossibile. Vi sono da me degli adolescenti di 16, di 17, di 18 anni, di 20, perfin di 30. Il Governo mi comanda di dare a questi sventurati un'educazione religiosa per 2, 3, 4 anni. Credete voi, signore e signori, che si possa dare a tutti questi sordomuti la parola? Impossibile. Ebbene, si dice che si vuole assolutamente la parola. Se io fossi oratore come i signori che parlarono prima di me, userei di tutta la mia eloquenza per raccontarvi il fatto di un sordomuto trovato in una foresta del settentrione e che fu preso per una scimmia! Sarà dunque vero che io abbia lavorato anni ed anni per nulla? Avrò inutilmente provato a far brillare la luce nel cervello di quel sordomuto? Vi sono sordomuti che hanno tali difetti d'organi e d'intelligenza che non si può istruirli con la sola parola. È ben ingiusto verso di noi che ci serviamo dei gesti il dire che ce ne serviamo senza spiegarli; se fosse così, non si insegnerebbe nulla. Non diamo gesti automatici, no; il gesto viene dal mio cuore, dalla mia anima; non voglio gesti predisposti. Per quelli ai quali non si può insegnare la parola, bisogna ricorrere al metodo francese; per gli altri esclamerò coll'egregio presidente: Viva la parola!

Guérin. — Stringo la mano al signor Ekbohrn. Le sue idee sono le mie, perché ho detto che i gesti, ajutati dalla scrittura, possono molto bene dare le idee, e che negli istituti nazionali, prima del metodo orale, si davano cognizioni intellettuali sufficienti anche coi gesti.

Peyron. — Il signor dottor Fournier aveva intenzione di prendere parte al Congresso; ma richiamato a Parigi, mi ha incaricato di presentare al Congresso una comunicazione fatta da lui ieri al Congresso d'otologia, te-

nuto pur qui in Milano. Io vi confesso che ho molto esitato prima d'arrendermi a' suoi desiderî, poiché le sue conclusioni sono affatto opposte alle parole eloquenti che abbiamo inteso ed a tutto ciò che abbiamo visto qui; e però benché io non abbia alcuna responsabilità per questo lavoro, non mi sono deciso a metterlo nelle vostre mani che pensando troverebbe in voi il signor dottor Fournier quello spirito di tolleranza che permette tutte le opinioni. Ad ogni modo credo che il Congresso non possa rimanersi indifferente verso quello che si può dire sulla questione dell'articolazione in un altro senso. Mi basterà intanto darvi lettura di poche righe per chiarirvi della opinione del signor dottor Fournier (*legge*): " Sì, " la parola che s'insegna al sordomuto è veramente un linguaggio mimico, " ma un linguaggio mimico inferiore, incompatibile con lo svolgimento " dell'intelligenza.... La pretesa parola è una mimica assai inferiore alla " mimica naturale, non presentando che un vantaggio solo: quello di es- " sere accompagnata da suoni rauchi e molto penosi a sentirsi, e le più " volte inintelligibili " (1).

Presidente. — Domando un'informazione. Quanti anni ha insegnato il signor Fournier?

Peyron. — È medico dell'Istituto nazionale.

Presidente. — È bene che si sappia, se il giudizio viene da un maestro, come siamo noi, o da altri.

Kinsey. — Secondo il programma mi vedo innanzi ben 29 questioni, e non siamo giunti che alla terza. Le questioni 2ª e 3ª furono discusse così maestrevolmente che ora si potrebbe passare ad altro. Una questione di grande interesse sarebbe se il sordomuto dopo l'istruzione farà ancor uso della parola; così pure la quarta, questione igienica; infine la quinta, se la proporzione dei sordomuti aumenta o diminuisca. Quindi farei la proposta che i membri che non hanno ancora parlato mai possano avere la preferenza su quelli che hanno già parlato.

Houdin. — Ho a dire due parole prima che si termini sulla 2ª e 3ª questione. Io, partigiano della scuola colla parola, io che da 30 anni lotto per questo insegnamento in Francia, vorrei fare sparire un malinteso che non esiste che nei termini. Ieri parlai dei gesti, ma non intendeva parlare dei gesti naturali dell'ab. De L'Epée, del metodo francese, ma dei gesti che si presentano sempre isolatamente. Nel mio insegnamento non ci sono mai frasi mimiche. Il gesto viene in ajuto per l'interpretazione della parola o della frase scritta. Quando non ho né l'oggetto né il disegno mi servirò del

---

(1) Pag. 8-9: *De l'instr. physiol. du sourd-muet.* Communication faite au Congrès d'otologie de Milan, 1880, par le Dr E. Fournier, médecin de l'Institut national des sourds-muets de Paris. Paris, 1880.

gesto per cercare di darne un'idea. Questi casi sono molto rari nell'insegnamento. Questi gesti devono esser tolti a mano a mano che si procede nelle lezioni. Al termine di tre anni d'insegnamento dobbiamo avere acquistato un vocabolario sufficiente per discorrere coll'allievo a voce, senz'altro. È evidente che la parola scritta e parlata basterà per isvolgere le idee; ed il gesto sarà quello stesso di cui si può servire anche un maestro di parlanti; pel che differenza fra il mio modo di pensare e quello degli altri non era altro che di forma e di termini. Il gesto accanto alla parola, o metodo misto, mi sembrava eterogeneo; e però l'ho combattuto. Io mi dichiaro perciò per l'insegnamento orale puro. Il nostro onorevole segretario generale ha finito la sua elocuzione, colla quale distingueva gesti da gesti, esclamando: *Viva la parola!* Ed a me che da 30 anni ho insegnato a prezzo di tutte le fatiche, di tutti i sacrifizî, trangugiando tutte le amarezze, a me, insultato, deriso, sconfortato dalle disillusioni, quand'era solo a difendere l'insegnamento della parola, non si voglia impedire nel giorno del trionfo di gridare io pure: *Viva la parola!*

ARNOLD. — Dopo le eloquenti parole pronunciate ieri e questa mattina, sarebbe inutile a me di continuare sullo stesso argomento. Ciò che ho ora a dire è per esporvi un'opinione che da lungo tempo desidero far intendere a' miei compatriotti. Oggi nell'Inghilterra c'è una certa disposizione ad ammettere il metodo misto; però desidero farvi sapere per riassunto la mia esperienza in proposito. Per primo ripeto che son contrario al metodo misto. Non può riuscire a mal esito il metodo della parola, quando sia bene usato, poiché porge il miglior istrumento per significare il pensiero, strumento accettato da tutta l'umanità; questo metodo toglie il mutismo, e mette i sordi nella società degli altri. Invece il metodo misto introduce la confusione, dove si ha bisogno di chiarezza e semplicità. Le due lingue dei gesti e della parola sono talmente differenti che mettono confusione nello spirito, perciò io riprovo il metodo misto che condanna il sordomuto a rinunciare alla parola. I sordomuti non avendo conoscenza sufficiente della lingua, della parola, ed avendo nella fanciullezza adoperato il linguaggio dei gesti, anche più tardi lo trovano più comodo. Io non voglio condannare al silenzio della tomba questi infelici di cui ci occupiamo. L'ordine delle parole, come lo troviamo nella nostra lingua, è l'ordine delle idee. Ma il linguaggio che si vuole porgere al sordo deve essere uguale a quello che si svolge nel fanciullo parlante. Orbene i gesti non hanno l'ordine di costruzione della lingua parlata, sì che c'è un lavoro penoso per passare da una costruzione di idee ad un'altra costruzione. Quindi l'ordine dei gesti e delle parole si combattono, ed impediscono al fanciullo di comprendere bene la lingua nazionale parlata.

Per questo c'è più difficoltà ad istruire fanciulli che abbiano cominciato

ad apprendere coi gesti, che fanciulli coi quali si può cominciare e continuare francamente colla parola. La parola solleva i sordomuti all'altezza nostra, degli udenti.

Presidente. — Ora bisognerà dare la parola ad un avversario, al signor Bouchet.

Bouchet. — Sarò breve, perchè *time is money*. Io domando se l'insegnamento misto, come ve l'ho esposto, possa o no star colla parola pura. Credo non ci sia contraddizione nei termini. Nella scuola bisogna che la lingua ufficiale sia la parola. Per lingua ufficiale intendo che il maestro parli sempre all'allievo, e l'allievo al maestro, colla parola; che nello studio, nella ricreazione, nella classe, nel refettorio, si parli sempre, più o meno male (vi sono dei parlanti che parlano assai male e dei sordomuti che parlano meglio di loro): ma quando si vogliono dare spiegazioni, si vuol usare dei gesti. Dite *eau*; il fanciullo non può sapere se sia la vocale *o*, l'esclamazione *oh* o l'*eau*; scrivete la parola; se non comprende, allora è utile ricorrere ai gesti. Mi ha compreso? allora gli farò dire *eau* (dà altri esempî: *parapluie*, *rivière*, *île*). Lingua ufficiale nelle scuole sia dunque la parola, la parola pura; e quando fate dei gesti, non aprite la bocca.

Presidente. — Prego gli oratori ad essere brevissimi, od a rinunciare a parlare, se altri oratori hanno già espresso le medesime idee.

Brambilla. — Dopo la splendida esposizione fatta così magnificamente dal signor Presidente e ripetuta dal signor Guérin, credo inutile di continuare la mia orazione, perchè non sarebbe che una debole eco delle loro parole. Desidero però di aggiungere poche parole, ed è che quelle idee che ho esposte jeri e che avrei esposte oggi, sono venute a maturanza, perchè ho avuto il bene, la fortuna, l'onore di avere durante la mia esperienza a rettore colui che voi avete scelto alla presidenza di questo Congresso, e di avere a collega un maestro di linguaggio articolato, il quale, conosciutane l'importanza, ne propugnò sempre l'efficacia; ed alludo al mio amico carissimo Antonio Forni, qui presente, alla cui costanza i sordomuti devono essere sempre grati.

Presidente. — Il signor Balestra avrebbe la parola, sperando sia tanto breve quanto se non l'avesse.

Balestra. — *Sero venientibus ossa; — Chi tardi arriva male alloggia.* Voi avete parlato mirabilmente tutti, ma io voglio turare un buco. Primo: metodo oggettivo. Dio, dopo aver creato l'uomo, gli diede la parola, ed Adamo ha dato il nome a tutti gli animali; dunque fu Dio medesimo che ci ha dato il metodo oggettivo orale. Questo metodo è come il grand'ordine della scuola nazionale di Parigi. Ne' miei viaggi ho visitato quasi tutte le scuole d'Italia, di Germania, di Francia, del Belgio, della Svizzera, dell'Olanda, della Spagna, dell'Inghilterra: nè mi sono mai abbattuto in un

eclettico che fosse amico della parola; una sola eccezione trovai, il signor Gallaudet. Noi facciamo quello che si può. In America non si è potuto fare altrettanto? Almeno tornate in America come apostoli. Si parla di metodo francese, di metodo tedesco; potrei anche dire di metodo svizzero, perché nel 1692 Corrado Amman pubblicò un ottimo libro sull'istruzione dei sordomuti; lasciamo questi aggiunti di nazionalità, e diciamo *metodo orale*. Ecco ora la mia opinione:

> Se il ver non è al sicuro,
> Mettiam *orale puro*;
> Se poi non v'è lacuna;
> Mettiam due voci in una.

Simplex sit quod vis. Non bisogna dire *sordomuto*, ma *sordo*. Nel primo Congresso futuro, quando saremo tutti veramente *orali puri*, metteremo solo *orale*. Voi comprendete che il signor Tarra è un'autorità per noi, e sono io il primo a ringraziarlo. Egli ha detto che bisogna che il fanciullo stia tranquillo. Ebbene, c'è la parola meccanica; e allora fate più gesti che potete; poi c'è la parola scientifica: movimenti, quando si tratta di dar la voce; tranquillità, quando si tratta di dar la parola. Un'altra ragione. Io sono professore di fisiologia. Vi sono occhî telescopici ed occhî microscopici; guardate montagne lontanissime, e poi subito guardate il libro: voi non leggerete, perché l'occhio si è dilatato; se fate dei gesti, cioè dei grandi segni, l'allievo non avrà l'occhio microscopico per vedere i piccoli movimenti del labbro. Il signore Svedese ci ha detto cose molto gravi: ha detto che egli ha dei fanciulli assai grandi; ed io ho dei fanciulli colla barba: eppure si fanno parlare. Gli idioti non si accoglieranno; ma i sordomuti sempre.

HUGENTOBLER. — Il tempo stringe; credo che i difensori del metodo orale puro si siano fatti intender bene. Parlino gli avversarî, eppoi ai voti.

FR. HUBERT. — Signore e signori: il signor abate Guérin ha domandato la mia testimonianza su ciò che vidi in Italia, or sono alcuni mesi. Prima di tutto dirò che noi fratelli di San Gabriele insegniamo la parola nelle nostre scuole fino dal 1847. Nel 1847 un fratello nostro, della scuola di Lilla, andò a visitare in Parigi l'istituto del signor Dubois, ove s'insegnava colla parola e solo colla parola. Il mio confratello tornato a Lilla riferì ciò che aveva visto, e ci mosse ad insegnare la parola. Da allora l'insegnamento della parola si andò sempre più svolgendo e perfezionando. In questi ultimi anni si sentì dire che in Italia non s'insegnava che colla parola e non si facevano gesti. Chiesi al nostro superiore generale il permesso di venire a vedere. Me lo concesse; anzi mi fece premura di verificare co' miei occhî di che si trattava. Il nostro superiore non è nemico della luce e del progresso, anzi lo favorisce quanto può. Venni adunque in

Italia con un mio confratello, e visitai le scuole di Genova, Siena, Como, Pavia, Milano, e sono lieto di dire, davanti a questo Congresso, quanta riconoscenza io abbia verso i signori direttori e professori per la benevola accoglienza fattaci. Era entrato in Italia con molte prevenzioni contro lo insegnamento della parola pura. Non credevo che si potesse istruire i sordomuti senza gesti; ma visitando le scuole e vedendo che gli allievi e tutti gli allievi parlavano, che tutti leggevano al movimento delle labbra, non solo dei loro maestri, ma dei loro condiscepoli; vedendo che c'era fra loro scambio di idee, ed accertatomi che le intelligenze si svolgevano e si giungeva ad un grado d'istruzione uguale a quello che otteniamo col nostro metodo, le mie prevenzioni sono cadute, e son rientrato in Francia convertito. Prima d'arrivare alla casa materna, passai da Bordeaux; mi presentai a quell'istituto, e là, grazie alla benevolenza del signor direttore e della superiora, potei vedere le prove che si fanno cogli allievi del primo anno; e quello che vidi mi confermò nella convinzione mia, vedendo che quello che si faceva in Italia si faceva già nella scuola di Bordeaux, e con felici risultamenti. Comunicai quello che aveva visto ed inteso a tutti i miei confratelli, ed essi ne furono meravigliati, benché credessero alla mia parola, ed ebbero desiderio di venire nel maggior numero possibile al Congresso di Milano. Ma c'era una grande difficoltà che si opponeva al loro viaggio, cioè il denaro, perché noi non siamo ricchi. Se non che, grazie alla generosità dei nostri amici, confratelli e benefattori, fra cui nominerò il signor Pereire, potemmo venire qui numerosi, e posso dire che tutti siamo convinti, dopo quello che abbiamo veduto e inteso, che il metodo orale puro è il migliore. Noi esprimiamo dunque il voto che esso sia adottato in tutti i nostri istituti, e ci metteremo all'opera, dal canto nostro, con tutto lo zelo di cui siamo capaci.

Presidente. — Se qualcuno credesse di aver nuove ragioni in contrario, è ammesso alla parola, giacché crederei inutile ammettere altri oratori in favore. Se non c'è nessuno, metto ai voti la proposta del signor Hubert.

Bourse. — Signori, il reverendo frate Hubert venne a sanzionare la missione che il signor abate Guérin m'aveva in certa guisa affidata. Ciò che egli vi ha detto, è la storia delle sue convinzioni e insieme delle convinzioni nostre. Anche noi abbiamo percorso le principali scuole d'Italia, e siccome vi abbiamo raccolto le prove più evidenti, più incontrastabili della superiorità del metodo d'articolazione su quello della mimica, ci siamo arresi lealmente e siamo arrivati qui al Congresso con convinzioni che non potevano più essere scosse. Noi abbiamo trovato quello che aveva augurato il nostro Congresso di Lione. Abbiamo trovato la nostra via di Damasco, l'inevitabile via di cui parlò il signor Houdin nell'ultima seduta di quel Congresso. Però mi resta qualcosa a dire sull'attitudine che abbiamo cre-

duto di dover prendere nel Congresso di Lione; ed è forse necessaria una spiegazione, se non per voi, signori, per quelli che non sono qui presenti e potrebbero chiedere conto a noi di questo mutamento delle opinioni nostre. Noi lo diremo con tutta semplicità. Quando andammo a Lione l'anno scorso, v'andammo coi sentimenti della più profonda devozione alla causa dei sordomuti; ma non eravamo preparati sufficientemente alle idee che ci furono esposte. Qualunque fosse l'eloquenza degli oratori che presero a difendere la causa della parola, qualunque la convinzione loro, non erano riusciti completamente a farle entrare nel nostro spirito, epperciò senza voler portare sulla questione un giudizio definitivo, emettemmo il voto dal quale risultava che noi desideravamo il mantenimento della mimica di pari passo coll'articolazione. Ecco la spiegazione della nostra condotta a Lione. Ma anche emettendo questo voto, abbiamo terminato colla dichiarazione: Siate pur persuasi, cari colleghi, che non abbiamo partito preso; solo la luce non è ancor fatta sufficientemente ai nostri occhi, e vi promettiamo di fare ogni sforzo, perché si faccia il più presto possibile, nel modo più splendido. Il che siam venuti a cercare qui, senza temere la fatica, senza temere tutti gli inconvenienti che potevano risultare da un viaggio in Italia in questa stagione.

Ora permettetemi di rivolgermi all'eminente rappresentante del Ministro dell'interno di Francia. Abbiamo una preghiera noi Francesi da rivolgergli: ed è che adottiamo senza riserva alcuna, come metodo d'insegnamento dei sordomuti, il metodo orale puro; ma non possiamo dissimulare che sorgeranno per noi, nei nostri Istituti, delle difficoltà materiali, che non ispetta a noi solamente il fare scomparire. Il tempo che ci si accorda, per la maggior parte de' nostri allievi, è di sei anni. Questo tempo ci fu dichiarato sufficiente per aprire l'intelligenza dei sordomuti, ma non abbastanza lungo per formarla. Dunque preghiamo rispettosamente l'onorevole rappresentante della Francia di farsi presso il Ministro dell'interno, interprete del nostro desiderio; che voglia far comprendere all'Alto Consiglio generale di Francia, che si mostra del resto dappertutto così benevolo e generoso per la causa dei sordomuti, di permettere di prolungare il tempo accordato per questa educazione.

Convert. — Non ho che una semplice osservazione a fare. Sono partigiano, confesso, del metodo orale puro, e quando dovrò votare alzerò due mani, non una; ma mi sembra che non tutti i sordomuti, come ha fatto osservare il sig. direttore di Stocolma, possano essere istruiti collo stesso metodo, coll'articolazione. Alcuni non devono passare nelle scuole nostre se non due o tre anni (ed i signori che compilarono il programma lo compresero, perché misero degli articoli che riguardano questi sordomuti che ci giungono assai tardi e ci stanno assai poco): per essi non si può

ammettere senza riserva quello che ha detto il sig. Guérin, affermando che i gesti mutilano il pensiero del sordomuto. Ciò a me pare un errore assoluto. Il sig. Guérin ha detto che i gesti non rendevano al più che il quinto del pensiero. Ma basta riferirsi alle nozioni filosofiche per vedere quanto di ragione sia in tale affermazione. La parola articolata, come il gesto mimico, è segno convenzionale, e non esprime se non l'idea che gli si attribuisce, l'idea che l'uso gli ha attribuito. Ora il gesto mimico ha lo stesso valore, la stessa potenza d'esprimere le idee della parola articolata. Per esempio, il sig. Guérin ha detto: " Voglio esprimere l'idea di Dio; il gesto *Dio* sarà più impotente a dare al sordomuto l'idea di Dio che la parola stessa *Dio* ". Io dico che l'una e l'altro non possono dargli l'idea. La parola *Dio* non può dar l'idea della divinità. Nelle nostre istituzioni francesi, dove certi sordomuti non sono istruiti che col metodo dei gesti, questi han tuttavia l'idea perfetta di Dio e n'affermano sempre gli attributi che bisogna affermare. Così dicasi degli altri esempî citati dal sig. Guérin. Il gesto pel sordomuto non esprimerà che l'idea materiale del corpo? No. Domandategli la definizione di *uomo*, e dirà che è un essere composto di corpo e di anima, creato dall'onnipotenza di Dio, dotato d'una vita terrestre e d'una vita eterna. Allora come mai daremo a certi sordomuti idioti, o che arrivano troppo tardi, le idee, le nozioni sufficienti de' loro doveri? Come potremo creare in loro la coscienza cristiana e per conseguenza il mezzo d'avviarli alla vita destinata dal Creatore? Bisogna pure che un metodo di ripiego vi sia: se un metodo d'istruzione è impossibile, un altro sarà possibile.

Peet. — (Legge e cita l'esempio di un giovinetto che ha perduto le mani, per cui non può far gesti; allora siamo obbligati, soggiunge, ad insegnargli colla parola pura).

Presidente. — Ora, premessa una brevissima spiegazione, proporrei la chiusura. Questa spiegazione potrà giovare a rendere più perfetto il criterio sopra il modo con cui è da noi messo in pratica il metodo orale puro, rispondendo così ad un'objezione, giustissima se respingessimo dai nostri istituti sordomuti che non possono parlare o sono più deboli d'intelligenza. No, il nostro Istituto, come gli altri d'Italia, dove insegnasi a parlare, ricevono anche i più deboli, quando non siano cretini; e con un programma più limitato li conducono a mano a mano a parlare e leggere dal labbro, solo che questi in otto anni percorrono il programma che gli altri hanno percorso in cinque, in quattro; ma arrivano però tutti per mezzo della parola alla conoscenza di quanto è necessario alla vita presente ed alla futura. Con questo fine c'è nel nostro istituto una classe speciale per certi sordomuti che, mescolati cogli altri, riuscirebbero a confusione. In questa classe speciale, che comprende cinque allievi, stanno i più deboli. E se oggi stesso alcuni volessero venire a visitare il nostro Istitituto, per ve-

dere a qual punto siano arrivati colla parola i più deboli, li accoglieremmo volontieri, e ciò sarà risposta all'objezione, la quale, ripeto, sarebbe giustissima se si fondasse sul vero.

Guérin. — (Ridice in francese qunto fu detto dal Presidente).

Claveau. — Signore e signori! Non ho chiesto di parlare se non per rispondere al pubblico invito che mi ha voluto dirigere il nostro onorevole compatriotta, il sig. ab. Guérin. Si è invocata la mia testimonianza per dire ciò che vidi nelle diverse contrade d'Europa circa ai meravigliosi risultati del metodo orale, che potei verificare. Ma altri testimonî si sono alzati, il can. Bourse, il frate Hubert: pel che ogni aggiunta d'informazioni e di discussione mi pare inutile. La luce è fatta, e non mi rimane che ricordare le parole che ha dette, o Italiani, il vostro immortale Poeta:

> O dolce lume, a cui fidanza i' entro
> Per lo nuovo cammin, tu ne conduci,
> Dicea, come condur si vuol quinc'entro.

Signori, la luce è fatta; penso che voi vorrete ora procedere alla chiusura immediata, e voterete pel metodo orale puro.

Presidente. – Dunque la chiusura è approvata. È stato presentato dai signori maestri dei sordomuti poveri questo verdetto. *(Legge)* (1).

Franck. — Signore e signori! Per l'interessamento che porto al trionfo del metodo orale, domando che ad un verdetto troppo metafisico sia sostituito un altro più pratico, che è questo. *(Legge)* (2).

Fornari. — Ho qualche osservazione a fare sui due verdetti stati or ora proposti. Per riguardo al primo convengo ancor io che in una questione tutta pratica come è la nostra, non bisogna sfoggiare idee metafisiche che possano dare molto a ridire e dare appiglio a dispute astratte nel campo nostro, che non è davvero il filosofico. Noi siamo in un campo di pratica, e le idee come le parole devono essere di valuta corrente. Ma d'altra parte osservo che abbiamo discusso due quesiti, e noi col verdetto nostro dobbiamo, almeno per civiltà, risponder alle due domande le quali sono: 1° " Determinare esattamente il limite che i gesti *metodici* separa dai *naturali*; " e 2° poi " spiegare in che consista il metodo orale *puro*, mostrando la differenza fra esso e il *misto* ". Orbene, secondo me il verdetto dovrebbe essere conforme alle due domande, rispondere che sia il metodo orale

(1) In quel verdetto, di cui non si è conservato copia, i detti signori maestri " dopo alcune considerazioni razionali e pratiche, sull'importanza che il linguaggio e ogni ordine di cognizioni sieno insegnati colla parola orale, indipendentemente da ogni altro mezzo, escludevano ogni temperamento a modificare l'assoluto principio che l'insegnamento debba darsi colla pura parola ".

(2) Questo verdetto, modificato più qua, più là, è poi quello che, approvato, si dà più innanzi.

misto ed il metodo orale puro, e che, visti i vantaggi dell'uno sull'altro, il Congresso dichiara quello che crede. Seguendo questo ragionamento, ho abbozzato, *stans pede in uno*, il sunto delle mie idee in questo modo:

" *Ammesso che i gesti naturali si distinguono dagli artificiali e dai me-*
" *todici per essere spontanei, inventati pel bisogno urgente di farsi inten-*
" *dere, diversi secondo le persone, ma intelligibili da tutti facilmente;*

" *Ammesso che il metodo orale misto è quello che per l'istruzione dei sor-*
" *domuti si serve indifferentemente dei gesti e della parola;*

" *Ammesso che il metodo orale puro, non negando la relativa necessità di*
" *alcuni gesti naturali primitivi, nel principio dell'istruzione, siccome mezzo*
" *di comunicazione, non ha che un intento supremo: di insegnare la parola*
" *(cioè a parlare e a leggere dal labbro colla maggior perfezione possibile),*
" *con esercizî incessanti, sì che questa diventi unico mezzo di comunica-*
" *zione ed unica forma di pensiero come per gli udenti:*

Il Congresso:

" *Considerando i maggiori vantaggi del secondo metodo sul primo, di-*
" *chiara di dare la preferenza al metodo orale puro* ".

Franck. — Il metodo orale misto non consiste nel servirsi *indifferentemente* della parola e dei gesti, ma se ne serve *concordemente.*

Fornari. — Sia: tolgo la parola *indifferentemente*, e tutto pari.

Marchiò. — Credo di aver qui una formola, colla quale concilieremo molte cose:

" *Considerando che ogni sordomuto, capace della ordinaria e regolare*
" *istruzione può essere condotto a proferire intelligibilmente la umana pa-*
" *rola e a leggerla sulle labbra di chi parla;*

" *Considerando che per quanto l'uso dei gesti in sul principio possa pa-*
" *rere ed essere un valido ausiliare, nuoce però senza fallo al regolare svol-*
" *gimento della parola, che deve essere unico mezzo di comunicazione fra il*
" *sordo e la società:*

" *Il Congresso emette il voto:*

" *Che fondamento della educazione ed istruzione del sordomuto debba essere la parola parlata e poi scritta, escludendo il gesto in ogni circostanza possibile* ".

Il signor Presidente propone di mettere ai voti il primo verdetto (dei maestri); ma sorge il canonico Bourse ad osservare che fra tanti verdetti, è impossibile che tutti siansi fatto un concetto esatto di ciascuno e vuole perciò si rimandi la votazione a domani.

Fra dispute animate il signor P. Marchiò ritira il suo verdetto e i signori maestri il loro. Dopo alcuni minuti di sospensione, riaperta la seduta, il Presidente dice:

PRESIDENTE. — Signori, vi sono due verdetti, uno del signor Franck e l'altro del signor Fornari. Pongo ai voti il primo presentato, che è:

IL CONGRESSO:

CONSIDERANDO CHE L'USO SIMULTANEO DELLA PAROLA E DEI GESTI HA LO SVANTAGGIO DI NUOCERE ALLA PAROLA, ALLA LETTURA SULLE LABBRA E ALLA PRECISIONE DELLE IDEE,

DICHIARA CHE IL METODO ORALE PURO DEVE ESSERE PREFERITO.

Messo ai voti il verdetto, esso è approvato a grande maggioranza, con 16 voti contrarî.

PRESIDENTE. — Ieri finimmo, gridando: *Viva la parola!* Oggi diremo: *Viva la parola pura!*

L'Assemblea accoglie il voto con vivissimi applausi.

Prima di finire la seduta il signor Presidente legge i nomi dei Membri del Comitato organizzatore pel futuro Congresso, cioè dei signori:

B. St. John ACKERS	*Prinknash Park, Gloucestershire.*
Sac. Serafino BALESTRA	*Como.*
Dirett. can. BOURSE	*Soissons.*
Segret. dott. Davide BUXTON	*Londra.*
Prof. Adolfo FRANK	*Parigi.*
Prof. Pasquale FORNARI	*Milano.*
Dirett. sac. Eliseo GHISLANDI	*Milano.*
Prof. Emilio GROSSELIN	*Parigi.*
Ab. Luigi GUÉRIN	*Marsiglia.*
Dirett. Augusto HOUDIN	*Parigi.*
Ispettore, frate HUBERT	*Saint Laurent (Sèvre - Vandée).*
Dirett. Giacomo HUGENTOBLER	*Lione.*
Dirett. Gustavo HURIOT	*Bordeaux.*
Segret. Ernesto LA ROCHELLE	*Parigi.*
Dirett. M. MAGNAT	*Parigi.*
Padre MARCHIÒ	*Siena.*
Dirett. frate MARIE PIERRE	*Puy.*
Dr. J. L. PEET	*New York.*
Eugenio PEREIRE	*Parigi.*
Dirett. dott. PEYRON	*Parigi.*
Dirett. ROESSLER	*Hildesheim (Hannover).*
Rettore sac. Giulio TARRA	*Milano.*
Dirett. dott. TREIBLER	*Berlino.*
Dirett. L. VAÏSSE	*Parigi.*
Dirett. frate VIMIN	*Saint Etienne.*
Prof. Riccardo ELLIOT (1)	*Londra.*
Abb. Armando GOISLOT	*Parigi.*

(1) Gli ultimi due si aggiunsero poi per giustissima riparazione alla dimenticanza.

Seduta VI, antimeridiana. — Venerdì, 10 settembre.

La seduta è aperta alle 8 antimeridiane.

Aperta la seduta, il Segretario generale legge il processo verbale della precedente, che vien tradotto in francese dall'abate Guérin ed in inglese dal sig. Kinsey.

Si dà lettura di un telegramma da Berlino del sig. Fürstenberg che fa invito di tenersi il futuro Congresso nel 1882 in Berlino. È proposto ed approvato un ringraziamento al sig. Prefetto della città e provincia, al Municipio, al Consiglio provinciale ed al Governo per l'ajuto e la protezione generosamente prestata al Congresso.

Si propone e si approva un ringraziamento anche al Comitato organizzatore di Parigi ed un altro al Comitato locale ed ai due Istituti di Milano.

Fornari. — Jeri a proposito della votazione sul verdetto del sig. Franck, è nato un equivoco nella testa di alcuni, ed è giustizia si tolga con una spiegazione. Nella controprova avendo alcuni alzato la mano, si volle interpretare questo atto come ostile allo spirito dei due verdetti, il quale in fondo era identico, e, se c'era diversità, non era che di forma davvero. Fra quelli che alzarono la mano fui io; e sta bene: io che aveva proposto un verdetto, non poteva senza contraddirmi approvare quello di un altro. Ma oggi devo dichiarare, per parte mia almeno, che non intesi in nessun modo di votare contro lo spirito del verdetto del sig. Franck; anzi sono così certo che altri alzando jeri la mano, pensavano come me, intendendo solo di dar la preferenza alla forma dell'uno su quella dell'altro verdetto (il cui spirito, ripeto, è uguale), che invito i pochi ad alzare con me oggi la mano, approvando così il metodo orale puro (*Dodici dei sedici alzano la mano*).

Lazzari. — Propongo che sia registrato nel verbale, che la votazione fu ad unanimità.

Fornari. — Vorrei aggiungere un'altra osservazioncella. Se mantenni il mio verdetto pur colla certezza della sconfitta, si può capire che non fu certamente pel piacere di vedermi inesorabilmente posposto, né per una irragionevole predilezione alla mia fattura; e però or son lieto di dirvi che se colla mano esteriormente, apparentemente non approvai il verdetto del sig. Franck, ben lo approvai con giubilo nel cuore le cento volte; e la ragione ve la svelo. Il sig. Franck era una volta contrario al metodo orale. Ma lealmente fin dal 1875, come leggo nel *Journal officiel de la République française* del 7 p. p. agosto, aveva dichiarato che il *saura changer d'avis devant des efforts couronnés d'un succès durable et général.* Ebbene, il sig. Franck mantenne la parola: egli che è sì eminente filosofo, egli che è rappresentante del Governo francese, egli che era avversario della pa-

rola, egli stesso propose il verdetto in favore al sistema della parola, che i suoi connazionali approvarono unanimi e plaudenti. Grande onore fu reso all'Italia e vi ringrazio pe' miei concittadini, o confratelli d'oltr'Alpi, ma grande omaggio fu pur fatto alla verità: di che sia gloria alla grande e generosa nazione che fu madre del primo apostolo dei nostri infelici, l'abate De l'Epée (1).

(Il Presidente comunica una domanda del sig. Gallaudet, il quale, dovendo ripartirsene quel giorno stesso, chiede gli si permetta per eccezione di leggere un breve suo scritto, che sarebbe importantissimo specialmente per gli istituti civili che voglion dare ai loro allievi una maggiore istruzione, quale egli introdusse nel suo istituto di Washington con un programma e con un avviamento tutto proprio. La lettura però risponderebbe al quesito 2° delle *questioni speciali*, che è: “ Dove e come si può
“ dare ai giovani cui la sordità impedisce di fare gli studî classici, un inse-
“ gnamento uguale o simile a quello che si dà negli istituti dell'istruzione
“ media ai parlanti udenti? ecc. „ È ammessa la domanda del sig. Gallaudet, il quale, ringraziata di ciò l'assemblea, legge la sua relazione che si riporta in appendice).

HUGENTOBLER. — Voglio prima di tutto ringraziare il sig. Gallaudet della sua bella relazione, tanto più ch'egli entra assai bene nel mio modo di pensare, in fatto di Università pei sordomuti. Fui doppiamente lieto d'intendere i particolari di queste Università, ché le conoscevamo da molti anni per averne sentito parlare; ma non avevamo mai voluto credere all'esistenza reale di esse; sebbene avessimo l'onore di conoscere da vicino il sig. Gallaudet, siccome persona grave. Io credo che gli Americani abbian avuto un'eccellente idea nell'istituire cotali scuole, perché anche nei sordomuti abbiamo degli ingegni eccellenti, eletti. Nella Germania abbiamo un centinajo di istituti, i quali ci fornirebbero un nucleo di studenti capaci di entrare in un istituto superiore. Io vi so dire di un giovane sordomuto di sedici anni, Maurizio Koeclin, mio allievo, il quale passò gli esami di baccalaureato di lettere discretamente, e conosce il francese, il greco ed il latino. Non è esagerazione né vanteria; ma ciò si può fare quando trattasi di un fanciullo di ricca famiglia, non già quando trattasi di povero ragazzo scarso di mezzi pecuniarî od intellettuali. Ma se vi fosse un'istituzione simile in ogni Stato e col soccorso dello Stato, noi potremmo dare una com-

---

(1) Chi ha pratica delle eventualità nelle assemblee deliberanti, non troverà imprudente il mantenere un verdetto di riserva nei casi più importanti. Il che doveva ora dire, essendosi fatta osservazione sull'aver mantenuto il mio, con sì evidente disavvantaggio, dopoché gli altri col ritirare il proprio vollero rendere direttamente e subito omaggio all'illustre Franck.

Il Compilatore.

piuta istruzione a questi fanciulli, a cui i presenti istituti non sono sufficienti. Pel che farei voto che un simile istituto si istituisse in Europa per la istruzione superiore dei sordomuti.

Presidente. — La prego a voler formulare il suo voto ella stessa.

Marchiò. — Io credo che fino a tanto ci ha dei sordomuti a cui non si può dare nessuna istruzione, sia fuori di proposito il proporre una simile questione. Prima bisogna provvedere all'insegnamento indispensabile a tutti; il che manca finora; al resto si penserà poi.

Kinsey. — Noi rivolgiamo i nostri sforzi a tutto l'insegnamento pei sordomuti. Una cosa che preme assai di sapere, è se quando i sordomuti sono arrivati al modesto livello a cui possiamo portarli noi, si può spingere l'istruzione più lungi per un certo numero di essi, sollevandoli fino allo stesso livello degli udenti-parlanti, fino all'Università. Il signor Gallaudet ci ha detto che un numero considerevole di questi allievi si son dati all'insegnamento dopo aver preso il loro diploma. Ora io domando se quegli istruttori usciti dall'Università di Washington hanno potuto mettersi ad istruire udenti-parlanti o solo sordomuti.

Gallaudet. — E' s'intende che i sordomuti non possono istruire i parlanti.

Kinsey. — Ciò ho domandato perché ho osservato nello scritto del signor Gallaudet che in certi casi egli aveva esitato a rilasciare il certificato universitario ad allievi i quali non conoscevano bene la lingua inglese.

L'abate Balestra fa osservare che per ammettere l'Università si deve ammettere anche un ginnasio ed un liceo pei sordomuti, in qualche città principale d'Italia o d'Europa, ed una Università, per esempio, a Parigi.

Presidente. — Raccogliendo l'idea del mio collega Marchiò, crederei che, votando pure pel perfezionamento avvenire dell'istruzione dei sordomuti, oggi il nostro occhio ed il nostro cuore si fermassero su quelli che non posson ora avere neppur la primissima istruzione: quindi proporrei che la nostra assemblea, ai precedenti voti, un altro ne aggiungesse di non minore importanza. Proporrei si formulasse un voto da ogni gruppo nazionale ai proprî Governi per ottenere che si provveda l'istruzione a tutti i sordomuti poveri con una apposita legge.

Ekbohrn. — Debbo dirvi, signori, che ciò nel mio paese s'è già fatto, e così pure nei paesi vicini: nella Danimarca da molto tempo, e nella Norvegia da un anno.

Presidente. — E noi proponiamo per modelli la Norvegia e la Danimarca.

Il signor Treibel parla pure contro l'inopportunità di pensare all'istituzione di scuole superiori, quando non si è ancora pensato all'istruzione prima di tanti e tanti sordomuti.

Hugentobler. — Il signor Treibel mi combatte, e confesso che è molto

più pratico di me. Egli dice che noi ai Governi domanderemmo l'impossibile, e ci deve bastare di chiedergli ciò che è possibile. Molte altre cose si ha a domandare, prima delle scuole superiori: prima è il pane quotidiano, poi il companatico. Prima, dice, bisogna considerare che abbiamo ancora in Germania ed in molti altri paesi d'Europa, dei sordomuti che non hanno alcuna istruzione; provvediamo a che tutti abbiano il pane quotidiano. Secondo lui nelle scuole di Germania, ed anche in Francia, la durata dell'istruzione non è bastevole; 4, 5, 6 anni d'istruzione sono assolutamente insufficienti. Per conseguenza preghiamo il Governo e la carità pubblica, perché ci si dia modo di prolungare il tempo di istruzione. In terzo luogo, domandiamo si provveda anche ai sordomuti che escon dalle scuole, e che per essi si istituiscano delle scuole di perfezionamento; con queste potremmo mantenere ed aumentare in loro le cognizioni acquistate. Ecco ciò che disse con molta ragione e giustezza il signor Treibel; egli sarebbe d'avviso che si formino nei diversi paesi delle società di patronato, le quali si propongano l'effettuazione di questo programma. Ed ora parlo per mio conto. Vedo che questi signori hanno ragione e ritiro il mio voto; quando tutti i sordomuti avranno il pane quotidiano, allora domanderemo per essi anche il companatico.

Elliot. — Desidero di aggiungere qualche parola sulla questione. Il signor Gallaudet ci ha parlato dei provvedimenti nel suo paese per l'istruzione di tutti i sordomuti, dalla condizione più bassa alla più alta. Io penso che in tutti i paesi d'Europa qualche cosa si sia fatto con maggiore o minore estensione. Ma con mio rammarico devo confessare che nel mio paese questo non si è fatto. Nell'Inghilterra si è pensato per l'istruzione di tutte le classi della società, ma non dei sordomuti. Ora si è provveduto perché i fanciulli dei poveri possano ricevere istruzione gratuita, dai 5 fino ai 13 anni; ma in questo provvedimento si sono affatto dimenticati i sordomuti; si deve tutto alla carità cristiana se i sordomuti figli dei poveri possono da noi anche ora avere qualche istruzione. Per conseguenza non è una cosa compita, e molti sordomuti crescono senza educazione o con un'educazione che lascia molto a desiderare. Alcune proposte furono fatte al Parlamento inglese per riparare a questa ingiustizia; ma finora nessuna di queste proposte fu accettata. L'ultima proposta fu di un provvedimento molto modesto, il quale consiste solo in un soccorso di lire 6 (franchi) per settimana ad ogni sordomuto figlio di poveri. Ma quale che sia il metodo adottato, una simile somma non può certo essere sufficiente. Epperò io sarei ben lieto che un voto del nostro Congresso avesse qualche influenza sul Governo. Siccome pei sordomuti l'educazione non è un vantaggio, ma una necessità, domanderei che l'obbligo dell'istruzione fosse legge principalmente per essi.

Fornari. — Quello di che si lagna, e giustamente, il signor Elliot per la sua patria, l'Inghilterra, è lo stessissimo caso per l'Italia. Anche noi qui abbiamo una recente legge di un'istruzione che chiassosamente s'intitola *obbligatoria*, ma che diventa illusoria per la massima parte dei sordomuti. E voi ora sapete quanti sono questi infelici in Italia: 15 mila! Sono 15 mila a cui il nostro Governo dice invano: *istruitevi!* non provvedendo per essi, che pur sono cittadini, ed hanno uguali diritti degli altri; anzi se il diritto è in ragione del bisogno, si sappia che se per gli udenti l'istruzione è una veste, pei sordomuti è cibo e vita. E fino a quando la vantata civiltà e le leggi saranno un'amara ironia per tanti e tanti, ci resterà molto ancora da sperare nel progresso — di là da venire.

Sig.ra Rosing. — In Cristiania, nella Norvegia, vi sono sordomuti di buona famiglia che furono istruiti privatamente. Questi giovani poterono percorrere coll'ajuto dei loro maestri gli studî universitarî, e fare poi i loro esami. Uno di questi giovani ha un posto assai elevato nel Parlamento, e un altro in un'Amministrazione. Si noti che quest'ultimo è sordo dalla nascita, e l'altro divenne tale all'età di 5 anni.

Vaïsse. — Noi nell'Istituto Nazionale abbiamo un professore sordomuto dalla nascita, che è un matematico segnalato: ne avemmo anche un altro assai perito nelle scienze fisiche. Il conte Chapelus a Parigi, istruito privatamente, prese il secondo grado all'Università. — Io so che a Nuova York ogni fanciullo sordomuto riceve istruzione. Anche in Danimarca, da più di 50 anni, furono presi de'provvedimeti di legge, perché tutti i sordomuti vengano istruiti.

Elliot. — Vorrei dare una spiegazione. Da qualche tempo il Comitato pei sordomuti poveri di Londra prese dei provvedimenti per estendere, più che sia possibile, il beneficio dell'istruzione ai sordomuti poveri, ammettendoli come esterni negli istituti: ma questo non è ancor riconosciuto dal Governo.

Bourse. — Il signor direttore di Berlino ha esposto un'idea che parmi possa venire svolta alquanto. Ha parlato di scuole di perfezionamento che sono in Germania, ed il signor Hugentobler, di lui interprete, domandava che fosse formulato un voto perché di simili scuole se ne istituissero in tutti gli Stati d'Europa. La questione così formulata sarebbe troppo angusta. Ma ce n'è un'altra che si annette a questa, e che diviene ancor più importante: è la questione del patronato verso i sordomuti dopo l'uscita dall'istituto. Il sordomuto per quanta cura ci si metta ad istruirlo, e per quanta ne ponga egli per approfittare dell'istruzione, troverà sempre degli ostacoli stando in mezzo alla società; e concesso che, istruito colla parola, il sordomuto debba trovare migliorato il suo stato per la migliore comunicazione colla società, pure non si può dissimulare che si troverà sempre alle

prese con difficoltà parecchie, come ognuno da sé può prevedere: poiché gli udenti fin da piccini si istruiscono sempre, e nei loro giuochi, e per le strade che percorrono, e sulle piazze pubbliche che attraversano; ma il sordo è sempre o poco o tanto isolato, di maniera che poco o punto può approfittare della esperienza altrui. Di qui risulta che il sordomuto può assai facilmente cadére in errori; in certe occasioni può essere vittima di quelli che vogliono sulla inesperienza di lui speculare. Io credo da questi fatti e da questo ragionamento consegua che per un numero grande di sordomuti sia proprio necessario si aprano asili dove possano essere avviati nella pratica della vita e messi al sicuro da quegli inganni, di cui per inesperienza o falso giudicare potessero essere vittime. Epperò esporrei il voto che si avesse a domandare ai Governi di mettere gli istituti in istato di poter aggiungersi cotali asili, dove i sordomuti possano trovare di esercitare questo o quel mestiere od arte sotto un patronato che li rassicuri pei bisogni materiali, e li tenga specialmente lontani dalla abjezione in cui possono cadere. Signori, di cotali asili ce ne sono già in certi istituti di sordomuti. Mi si permetta di citarne due che io visitai in Francia: i direttori di essi sono qui: ed io sono ben lieto di poter presentarveli per le lodi giustamente meritate: e sono quelli di St-Etienne e di Puy. Là io trovai l'ideale di queste istituzioni. Il vasto istituto di St-Etienne accoglie un grande numero di sordomuti; e serbo ancor la buona impressione del bell'ordine in cui si tengono i sordomuti. A Puy i sordomuti sono specialmente occupati nei lavori d'agricoltura, e vi sono giardinieri, agricoltori, orticoltori assai stimati, tanto che i cittadini affidano ai sordomuti la cura dei loro giardini, perché sono conosciuti come artigiani abili e laboriosi. Ecco però i fatti e le ragioni che ho voluto produrre a sostegno e confermazione della mia proposta.

Vaïsse. — Anche nell'Istituto nazionale di Parigi si hanno per codesta parte dei risultati ben degni di nota: vi ha un capo giardiniere di prim'ordine, e i sordomuti che ne escono, sono dei veri orticoltori.

Balestra. — Si dice che *la parola è d'argento, ma il silenzio è d'oro.* Guaj se tenessimo questa regola anche pei nostri sordomuti. L'angelo del purgatorio dantesco aveva due chiavi. Così noi abbiamo bisogno di tutte e due: jeri la parola, oggi il denaro; senza denaro non si fa nulla. Un consigliere del mio paese un dì ebbe a dire: *la molla del mondo è il denaro.* Aveva ragione. Ma per averlo? Ecco il problema. Si vuole gridar forte, come grido io. Se i sordomuti potessero farsi sentire, obbligherebbero il Governo a pensare un po' meglio alla loro sorte. Ma i sordomuti non possono farsi sentire. Io non sarò certamente mai ministro, ma nel mio ideale il mio bilancio sarebbe: 1° i sordomuti e i ciechi; 2° i fanciulli poveri; 3° gli ingegneri, e poi — se si avranno ancora denari — gli avvocati.

STAINER. — (*Legge, ma è interrotto perchè fuori di questione*).

PRESIDENTE. — Siccome le questioni 4ª, 5ª, 6ª, sono fra loro congiunte, chiederei si potessero svolgere come una sola.

HUGENTOBLER. — Il fanciullo sordo viene al mondo con tutte le disposizioni che sono proprie degli altri fanciulli: e l'educazione di questi come di quello comincia il giorno della loro nascita. Salve alcune osservazioni generali, noi, per rispetto al sordomuto, non ci dobbiamo fermare ai due primi anni dell'esistenza, perché nulla essi ci offrono di notevole, tanto più che anche i meglio attenti genitori non si addanno della sordità del loro bambino prima di questa età, cioè prima di quel tempo che il fanciullo udente comincia a parlare. Noi crediamo ancora non esserci punto differenza fra lo sviluppo del bambino sordo e quello che ode, fino al giorno che questi fa le prime prove di parlare: ed è solo da quel momento che i progressi intellettuali del sordomuto si rallentano, o anche si arrestano addirittura, se egli vive nell'abbandono. Di là dunque deve cominciare l'opera nostra educativa: a noi spetta di trarre il nostro allievo da cotale stato di inferiorità, dove sempre resterebbe se l'uso della parola rimanesse a lui per sempre ignota.

Eccovi i principali principî, su cui fondiamo il nostro insegnamento:

1° Come il corpo e l'anima non si sviluppano indipendentemente l'uno dall'altra, ma armonicamente insieme, così i diversi insegnamenti che riguardano, per così dire, il corpo e l'anima della lingua, non si hanno a trattare gli uni dopo gli altri, sì bene, più che è possibile, gli uni accanto, agli altri.

2° La difficoltà che pel sordomuto offre lo svolgimento dei suoni e l'assicurazione dei loro legami indispensabili per formare le prime piccole parole, rende necessario di separare in principio l'insegnamento dell'articolazione dall'insegnamento oggettivo. Questo ha per iscopo di stabilire le prime relazioni fra l'allievo e il maestro; dove l'articolazione propriamente detta e d'altra parte la lettura sulle labbra, la scrittura e la lettura che all'articolazione si riferiscono, saranno soggetto di un insegnamento speciale, a cui si vuol dare da principio il maggiore tempo possibile.

3° Nel primo anno si tratta meno di far dei rapidi progressi nel regno del sapere, che di esercitare bene nei suoni della lingua e nelle loro numerose combinazioni, affinché l'allievo acquisti, più che è possibile, sicurezza e facilità per la parola meccanica e la lettura sulle labbra. Così si guadagna tempo, perocché, più tardi, non si sarà più ad ogni passo arrestati dalle prime difficoltà nell'insegnamento della lingua parlata.

4° Non appena il fanciullo può pronunziare bene delle parole, se ne fa uso per l'insegnamento oggettivo, e si dà principio ai primi esercizî di grammatica, dandogli per fondamento la parola articolata. Da allora a poi i gesti

sono lasciati a mano a mano, e la progressiva abilità che l'allievo acquista a mano a mano nella parola articolata, nella lettura sulle labbra, nella scrittura e nella lettura, li rende di mano in mano meno necessarî.

5° Perché il sordomuto impari a pensare nella lingua parlata ed a servirsene per comunicare con quelli che gli stanno intorno, si vuol cominciare sempre dal fargli dire, e non già scrivere, la parola dell'oggetto presentato. La lingua parlata esser deve la pietra angolare di tutto l'insegnamento, poiché ella pure, più tardi, diventerà il vero mezzo di comunicazione, sia fra il maestro e lo scolaro, sia per gli allievi fra loro.

6° La scrittura costituendo pel sordomuto la forma visibile della parola parlata, deve entrare nell'insegnamento fino dal principio e assai più sovente che non sia necessario pel fanciullo udente; ma è bene notare che per noi, siccome anche per l'istitutore pubblico, non deve la scrittura considerarsi più di una forma secondaria del modo di esprimere il pensiero.

7° A base di tutto l'insegnamento nostro deve essere la veduta dell'oggetto o la stessa azione; noi dobbiamo avere mai sempre di mira l'apprendimento della cosa e non quello della forma. Il fanciullo udente non impara già la parola conformemente a questa o a quella regola grammaticale, ma il suo piccolo linguaggio si va formando secondo le circostanze, le occasioni ed i suoi bisogni. La mamma gli parla di ciò che le sta più da vicino, servendosi delle più svariate forme che il fanciullo non imparerà a discernere che col tempo. In favore del metodo della madre parlano altamente i risultati che ella ottiene, imperocché, a capo di pochi anni, il suo figliuolo è in pieno possesso della lingua d'uso.

8° Il fanciullo udente impara la lingua colla pratica, non già seguendo le regole della grammatica: e così press' a poco essere deve pel fanciullo sordomuto. E questa conclusione fondiamo sulle seguenti ragioni:

a) Per mezzo dell'osservazione costante e particolareggiata delle cose, l'allievo impara a conoscerle a fondo.

b) La sua attenzione non essendo stornata ora da un oggetto ed ora da un altro, il fanciullo sordomuto esamina bene quello che gli è presentato, e quest'esame attento ne scolpisce profondamente nella memoria i più piccoli particolari: il che facilita di molto lo studio e pel fanciullo e pel maestro.

c) Lo sviluppo intellettuale raggiunto è messo in continuo esercizio ed è sempre più rifinito.

d) Allargandosi più e più la cerchia dell'insegnamento oggettivo, il fanciullo impara a conoscere con prestezza un gran numero di forme e modi grammaticali che ogni istante ritornano, ripetendosi, e che sono così meglio ritenuti che se si svolgesse dinanzi al fanciullo una lunga serie di monotoni esercizî su regole di grammatica, che spesso si dimenticano più presto che non si sieno apprese.

9° Un po' più tardi dell'insegnamento oggettivo cominciano gli esercizî grammaticali, ma senz'uso di manuale di grammatica e prendendo per essenziale base di essi i bisogni che sorgono lì per lì al momento. L'insegnamento oggettivo ha per fine principale di insegnare al fanciullo ad osservare, a mettere in relazione le sue idee, a pensare; gli esercizî detti rettificano la espressione del pensiero passo passo, ed a poco a poco porgono la forma che anima la lingua che usiam conversando.

10° Appena l'allievo è giunto a capire la piccola lingua che usa il bambino, noi dobbiamo, più che è possibile, metterlo in contatto coi parlanti, perocchè la conversazione è più che altro atta a togliere al fanciullo le difficoltà della lettura sulle labbra, mettendolo in pieno possesso della parola.

11° Dopo aver terminato il corso dell'insegnamento oggettivo, gli esercizî di grammatica han per base i primi esercizî di stile e di composizione, le relazioni della giornata, le descrizioni di un oggetto, la narrazione di un piccolo avvenimento qual che sia, tolto dalla vita del fanciullo che, per questo per l'appunto, vi si mette naturalmente con tutto l'amore.

12° Più tardi ancora si mette nelle mani dell'allievo un libro di lettura contenente dei brani scelti adatti all'infanzia. Così le forme acquistate sono debitamente ripetute, le lacune riempite e le omissioni facilmente supplite, ed infine la lingua del nostro allievo n'ha tale svolgimento che egli riesce a capire e farsi capire da tutti, ed è in grado di continuare la sua istruzione colla stessa lettura.

13° In questo momento la composizione acquista un'importanza tutta propria, e fa riscontro necessario ed indispensabile col libro di lettura. Essa introduce gli allievi nella vita del collegio, che è quella della famiglia, nella storia nazionale e negli elementi di geografia e di scienze naturali; essa gli avvierà nella forma della corrispondenza intima o commerciale, ecc.

14° La lingua ne ha grande utile dagli esercizî di memoria, poichè essi forniscono al fanciullo dei termini nuovi, dei giri di parole e di frasi per perfezionarne lo stile. Generalmente il sordomuto non ha senso pel metro e per l'armonia che danno a noi diletto nei componimenti poetici. Egli colla stessa facilità e, senza dubbio, meglio impara un tratto prosastico che uno in versi. Per evitare un lavoro di memoria materiale e, per conseguenza, inutile, l'istitutore deve badare a non dar da studiare a mente che i brani in prosa o in versi che furono ammodo spiegati e ben compresi dal fanciullo, sia per rispetto alla forma, sia pel senso.

15° Il dettare compie suppergiù lo stesso ufficio in una scuola di sordomuti che in una elementare di parlanti: esso ha per fine di rendere facile al fanciullo l'ortografia, la quale, per la lingua francese principalmente, si

scosta sovente di molto dal valore fonetico della parola. Si può dettare a tutti gli scolari di una classe contemporaneamente. L'istitutore baderà che la sua bocca sia bene illuminata, e si accerterà di essere stato ben compreso col far ripetere a voce alta la frase che egli avrà pronunziata. Per rendere più facile il cómpito del maestro, questi può scrivere prima sulla tavola nera le parole nuove, o quei nomi proprî che, sconosciuti agli allievi, dovesse dettare; ma in nessun caso la dettatura vuol essere accompagnata o compiuta coi gesti.

16° La raccolta delle parole è di una utilità grande e ajuta potentemente la memoria dei fanciulli; essa nello stesso tempo facilita loro le ripetizioni e le ripassate delle cose apprese. Per ciò ogni scolaro ha un quaderno (vocabolario), sul quale egli scrive ogni parola nuova, prima senza definizione, poi con definizione di mano in mano più compiuta. Una tale raccolta fatta dal fanciullo stesso sotto la direzione e colla revisione del maestro, conduce per gradi i nostri fanciulli a servirsi dei nostri piccoli dizionarî tascabili. I quali però non essendo in generale abbastanza ben compresi dai nostri allievi istruiti, farebbero desiderare che in ogni lingua si facesse un dizionario speciale per l'uso loro, a mo' di quello che il Wirsel pubblicò pei sordomuti di lingua germanica.

17° Se la lingua deve diventare pel sordomuto un corpo vivo ed un istrumento, di cui possa servirsi sempre a proposito, è necessario che tutti i rami d'insegnamento concorrano allo sviluppo di essa e si prestino al suo servizio: ogni materia d'istruzione insegni al sordomuto la sua propria lingua e gli offra l'occasione di applicare il sapere acquistato.

18° Noi non possiamo dire di aver raggiunto lo scopo che cerchiamo coll'insegnamento della lingua ai nostri allievi, se non

a) quando essi possano darsi ragione convenientemente, a viva voce e per iscritto, dei principali fatti della vita;

b) quando essi comprendano le altrui comunicazioni sugli stessi argomenti; e

c) quando sieno istruiti abbastanza da poter da loro colla lettura continuare l'istruzione (1).

Marchiò. — La parola davanti al reale — la parola e l'oggetto. — Ecco, o signori, il canone fondamentale dell'insegnamento orale: ecco la chiave magica per l'insegnamento del lessico ai nostri alunni: ecco quanto ci dispensa dal ricorrere ai gesti nel primo periodo dell'insegnamento. — Quando poi dal lessico si passi alla lingua, il medesimo canone servirà a meraviglia; e così tutta l'opera avrà l'impronta dell'unità, perché uno è il

---

(1) Per la divisione delle materie e del tempo, vedi il mio ordinamento di studî, Relazione del Congresso di Parigi del 1878, da pag. 136 a pag. 141.

principio su cui si fonda. Il lavoro correrà per la via spiccio e senza inciampi, avviandosi al suo fine, come per avventura non potrebbe accadere, ove in tutto l'insegnamento non si serbasse lo stesso concetto. — L'oggetto e la parola: — ecco il vocabolario del mutolo. — Il fatto, l'azione e la formula di lingua che quel fatto, quell'azione significa: — ecco la grammatica del sordomuto. — Come intendete, o signori, sia nell'uno che nell'altro caso, l'uso, la pratica sola è ciò che adagio adagio mette in bocca all'alunno quella parola, di cui egli ha da servirsi pei bisogni della vita. — Il muto impara nella scuola la lingua dal maestro, come l'udente in famiglia dalla madre e dagli altri che lo circondano. Ma il maestro ha da condurre il lavoro per modo da accomodarsi via via alle condizioni mentali ed ai bisogni più stretti dell'alunno. In ciò sta la logica per parte dell'insegnante; ed è in questo senso che l'insegnamento ha da dirsi *pratico, razionale:* — pratico per l'alunno, razionale per parte dell'insegnante. — Ed arrivato a questo punto, o signori, ho a dire che di ciò, come di tante altre cose di questo mondo, si hanno sentenze disparatissime. Si trova chi, al nome di pratica pura, si drizza e s'impenna per modo da lasciar supporre che la cosa da operarsi per tal guisa potesse essere una delle utopìe più strane, ove fortunatamente non stessero là i fatti con linguaggio assai eloquente a provare il contrario. — Dall'altro canto poi vi hanno fautori così stringati della pratica, i quali non credono possibile che vi possa aver via di richiamar mano a mano la riflessione dell'alunno sulle formule linguistiche, previamente apprese per pratica davanti al fatto. — Per me hanno torto i primi, senza che i secondi abbiano completamente ragione. Quali siano i miei concetti in proposito e come io mi metta tra gli uni e gli altri, si parrà manifesto leggendo le poche parole di prefazione al metodo qualunque d'insegnare la lingua, quale noi usiamo nell'Istituto Senese. Ecco la prefazione cui accenno e dalla quale apparrà ben chiaro il mio modo di vedere in proposito e la maniera colla quale ci regoliamo noi riguardo al fatto della lingua.

Il fatto della prontezza e facilità con cui la mente del sordomuto può apprendere e ritenere un numero non indifferente di parole, e l'altro della difficoltà grande che trova poi nel valersene per la manifestazione de'proprî bisogni, fermò più d'una volta la mia attenzione. Cercando di trovarne la causa, mi venne spontanea la considerazione che le parole di una lingua sono, né più né meno, come le cifre dell'aritmetica: avendo le une e le altre due valori: uno assoluto cioè, e l'altro relativo, ossia di posizione. — Secondo questo concetto, a chi domandasse come mai il sordomuto, che non incontra difficoltà nell'imparare molte parole, o in altri termini il vocabolario, ne trovi poi una grandissima quando, iniziato nei misteri della lingua, tenta ogni sforzo per farne uso, potrebbe rispondersi: questo fatto

esser naturalissimo, bastando per la prima cosa la cognizione del valore assoluto della parola, richiedendosi per la seconda quella del suo valore relativo. — Per me, imparare una lingua significa due cose: impararne il vocabolario collo scopo di conoscere il valore assoluto delle parole che la compongono; studiarne la grammatica, per arrivare a saperne le leggi che determinano il valore relativo delle medesime. — È dunque una inevitabile necessità che il sordomuto impari la grammatica, per conoscere il valore relativo delle parole; se vorrà mai valersi delle medesime per la manifestazione dei proprî pensieri, e se dovrà arrivare al punto d'intendere quelli manifestati da altri, per mezzo della lingua parlata o scritta. Mi si opporrà il fatto che tutti gli uomini imparano la propria lingua per semplice pratica. Ciò non monta niente al caso mio: e risponderò poche cose a chi troppo leggermente mi movesse questa objezione. È solo dopo quattro o cinque anni che l'udente parlante, coll'ajuto degli orecchî, con una lezione, continua dalla mattina alla sera e con tanti maestri quante sono le persone che lo avvicinano, arriva a manifestare tutti i proprî pensieri nelle forme volute. — Se l'objezione fosse seria, il povero sordomuto, privo di udito e con poche ore di lezione al giorno, non potrebbe davvero in soli sette o otto anni destinati a tutta la sua educazione ed istruzione, apprender la lingua per semplice pratica. — Ma l'udente parlante, senza che egli sel sappia, per il lunghissimo uso arriva a conoscere le leggi che determinano il valore relativo delle parole: lo che vale quanto dire impara praticamente la grammatica della sua lingua; ed è questo stesso che senza apparato di formule e di principî astratti, dobbiamo sforzarci di ottenere nel sordomuto colla risorsa di particolari artifizî, destinati a supplire al difetto della sua povera mente, dell'udito e del tempo. — Secondo tal concetto deve procedere questo avviamento al parlare, e gli esercizî proposti per l'insegnamento della lingua al sordomuto.

Il programma di questo qualunque siasi lavoro si compendia nelle seguenti parole: insegnare al sordomuto, con dei compensi pratici, nel più breve tempo possibile, a conoscere il valore relativo della parola nella proposizione. — Accenno di volo che, per amor di semplicità, finché potei, spinsi avanti tutto il lavorio co'soli verbi *essere* ed *avere*; ed ebbi in mira, fino dalle prime mosse di portar passo passo l'alunno ad intender con prontezza una proposizione, per quanto i suoi elementi risultassero di molte parole; a rispondere con giustezza di espressione a domande fatte, e a domandare alla sua volta con facilità e precisione; la pratica della lingua consistendo appunto nell'intendere ascoltando, se si tratti di udenti; leggendo sul labbro, se di sordomuti: nel rispondere, nel domandare. — Resta ora a dire se in questo avviamento al parlare abbia seguito l'ordine dei fatti piuttosto che quello delle idee. Il problema essendo tra quelli propo-

sti, ma non risoluti al Congresso, feci a fidanza e non vi pensai sopra gran cosa. — Mi parve più facile e più naturale pei sordomuti seguir l'ordine dei fatti, e mi attenni a questo consiglio. — Come prova, di tanto in tanto, portai l'alunno dalla vita reale nel campo delle idee; e se non presi abbaglio per quella naturale predilezione che ognuno ha per le cose sue, mi parve di raggiungere l'intento che mi proponeva. — Ogni discussione in proposito sembrami dunque inopportuna al caso mio. Feci bene? Feci male? Ai più intelligenti, ai più pratici, ai più competenti di me il giudizio. Io sarò pago d'aver tentata cosa che credo d'un qualche benefizio ai poveri sordomuti, la cui miseria è troppo poco conosciuta, e, forse per questo, dimenticata da chi avrebbe l'obbligo sacrosanto di renderla in tutti minore.

Arnold. — La 4ª questione io la riguardo come la vera questione del giorno. La mente è lo spirito; lo spirito è il movimento; il movimento è la forza, forza spirituale, forza intellettuale che si esterna nella forza materiale. Dove dobbiamo noi imparare il miglior metodo per insegnare la lingua? Un bambino ci farà da istruttore. Io studierò come il piccolo fanciullo impara a parlare. Osservo che il fanciullo mette in azione la forza materiale per mettersi in relazione col mondo esterno. Quindi il linguaggio non è che la veste dello spirito. Il piccolo fanciullo impara per mezzo di tutti gli accidenti che accadono intorno a lui nella vita. Traduzione dell'azione in parole e parlare nello stesso tempo; parlare e scrivere, è la vita, è l'azione. Il piccolo fanciullo apprende il linguaggio in mezzo alla vita nelle sue differenti manifestazioni. L'azione si fa ed egli la traduce subito in parole. È la legge dell'associazione che s'applica qui. I suoi atti sono la risposta a quelle persone che dicono che bisogna che i sordomuti abbiano dei gesti. Ma io dico di no: l'azione non è un gesto, ma è il linguaggio della società; non vi è bisogno dei gesti fra l'azione e la lingua. L'azione; la parola; la scrittura. È così che i differenti accidenti della vita di ogni giorno si traducono in parole; è così che i piccoli fanciulli apprendono la loro lingua.

Per l'ultima volta posso parlare all'Assemblea, perché debbo partire oggi stesso. Quindi rivolgo al nostro presidente ed a tutti i membri del Congresso i miei ringraziamenti per l'accoglienza fraterna che ho ricevuto. — Era bene che nella città di S. Carlo Borromeo, del fondatore delle scuole domenicali nelle chiese, dove riuniva i fanciulli per istruirli, si facesse da noi qualche cosa di simile, anche ad esempio del nostro Salvatore che chiamava a sé i piccoli fanciulli.

Presidente. — Se si potesse conchiudere, sarebbe bene, perché dalle idee svolte appare che siamo tutti sulla medesima via. La *parola*, la *cosa* e *l'azione:* la parola illuminata dalla cosa e dall'azione. Quindi se il sig. Houdin, al quale spetta il dire, può volgere la discussione ad una conclusione, farà un favore a tutti. Avverto però che quelli che non hanno potuto leggere

qualche loro monografia sulla tesi trattata, sono pregati a presentarla, perché possa far parte della relazione del Congresso, o intiera, se breve, o per riassunto.

Houdin. — Ho chiesto che si riunissero le questioni 4ª, 5ª e 6ª perché la connessione loro, già intima, è resa più evidente dalle precedenti risoluzioni dell'Assemblea, e perché del resto comincia ad urgere la questione del tempo, costringendoci ad affrettare ed a condensare più che è possibile le dichiarazioni dei nostri principî. Noi non abbiamo che una cosa a fare per rispondere ammodo ai bisogni dell'insegnamento della parola e per metterlo in pratica nelle migliori condizioni possibili, ed è di seguire la via della natura, che è la via seguìta nell'insegnamento ordinario. Cotale via era già indicata e tracciata dalla scuola francese dei gesti, la quale, prendendo il fanciullo nello stato di un bambino udente di due a tre anni sulle ginocchia della madre, cominciava dal suscitare in lui le prime idee in mezzo alle cose ed ai fatti della vita, e dal dargliene l'espressione scritta ajutandosi del gesto naturale, ed essa continuava così durante tutto il periodo chiamato di *educazione materna.* Più tardi, dopoché per questo modo erasi fatto l'acquisto di una lingua materna scritta, per mezzo della stessa porgeva al fanciullo le prime nozioni di grammatica che si danno ai fanciulli udenti col mezzo della lingua materna *parlata;* e come per questi, così pel sordomuto si entrava nella parte vitale dell'educazione analitica e ragionata per mezzo della lingua analitica e ragionata. Coll'insegnamento della parola nulla cambia nel nostro cammino logico e naturale, perocché la parola non fa che venire a sostituire la scrittura e prendere il primo posto e far la prima parte che le tocca; perché la scuola francese, alla quale mi onoro di appartenere, più logica e più ragionevole, questa volta non fa che oltrepassare il suo primo limite, la *lingua scritta,* per giungere fino alla *lingua parlata,* limite più alto e migliore. L'insegnamento dei sordomuti cogli abati De l'Epée e Sicard si era smarrito nell'oscuro laberinto della metafisica; rinvenne la sua via, la buona via, colla scuola francese della scrittura: vi si confermò; e proseguendo il suo cammino, va fino al termine, sempre avanti, fino alla parola. Inevitabile era l'evoluzione; la questione è oramai chiara come il giorno; una discussione più lunga diventa inutile. Pel che sulle questioni 4ª, 5ª e 6ª mi do l'onore di proporre all'Assemblea i seguenti verdetti *(Legge)* (1).

Huriot. — Mi pare si possa sopprimere l'espressione numerica, col mettere soltanto: *gran numero di sordomuti.*

---

(1) Questi verdetti nel loro originale abbozzo non si sono conservati; vennero modificati, e sono quelli che si votarono poi nelle sedute seguenti. (V. pag. 160, 164 e 166).

Vaïsse. — La parola non fu mai lasciata da parte del tutto nelle nostre scuole.

Claveau. — Signore e signori, domando scusa se prolungo la durata d'una seduta già troppo lunga; ma tuttavia, poiché la parola del nostro onorevole vice-presidente mi vi obbliga, chiedo il permesso di fare una semplice osservazione, che è di far sapere i risultati meravigliosi che da un anno si sono ottenuti nelle nostre scuole di Bordeaux. Permettete a me un sentimento d'orgoglio nazionale, parlando della carità di queste religiose ammirabili che voi avete accolte con tanta simpatia. Da lungo tempo le dame di Nevers addette all'Istituto di Bordeaux, si sono date ad insegnare la parola a un certo numero di sordomute; di cui molte uscite dall'Istituto col dono della parola offrirono in questa parte risultati degni di molta attenzione. Ma vi ha di più: la Superiora diede facoltà a queste religiose di fare un viaggio in Germania e Svizzera, per accertarsi de' buoni risultati colà ottenuti; e quanto vi si trovò di meglio, fu adottato. Tutte le allieve dell'Istituto di Bordeaux furono dall'anno scorso avviate secondo il metodo orale puro; non un gesto si fa nella loro classe. Ma ogni fanciulla aveva portato dalla famiglia alcuni gesti che non si poteron togliere affatto. Molta influenza sull'esito ebbero i grandissimi vantaggi che le religiose hanno su noi uomini, poiché in ogni ora della giornata la religiosa invigila le allieve; e se la bambina vuole appiccar discorso coi gesti, la religiosa è lì subito con giuochi e divertimenti, in modo da impedirne la conversazione. Aggiungerò che le fanciulle che apprendon la parola, chiamano ingenuamente le altre istruite coi gesti le loro *sorelle mute*. Nell'Istituto di Parigi, dove era il signor Balestra, non si poté separare i fanciulli. Da ciò, è naturale, l'esito fu quale essere doveva; pure devo affermare che se n'ebbero assai considerabili risultati. Scusate se ho abusato della vostra pazienza e del vostro tempo; se non che, quando si tratta di sentir parlare dei prodigi della carità, sono sicuro che la carità vostra non si stanca.

Presidente. — Metto ai voti il verdetto che ora è primo per ordine, e si riferisce alle sollecitazioni da farsi ai Governi, affinché a tutti i sordomuti sia concessa l'istruzione.

(Il verdetto (V. a pag. 142) si fa rileggere in italiano, francese, tedesco ed inglese).

Un Membro fa osservare che sulla soggetta questione posson votare anche i Membri onorarî; il che essendo acconsentito dall' Assemblea, all'unanimità è approvato il verdetto, che è il seguente:

Il Congresso:

Considerando che un gran numero di sordomuti non ricevono il beneficio dell'istruzione;

Che questo fatto dipende dall'impotenza delle famiglie e degli Istituti;

Fa voti che i Governi prendano le necessarie disposizioni affinché tutti i sordomuti possano essere istruiti.

CLAVEAU. — Signori, voi volete rendere la parola al sordo, ma in alcuni casi sarebbe a desiderarsi che certi oratori diventassero muti. Non ho potuto chiedere di parlare nel momento in cui il nostro venerato collega abate Bourse fece la sua proposta, perché essa non entrava nella questione discussa. Tuttavia sono lieto di poter intrattenermi ora su tale questione. In Bordeaux c'è un asilo che ricovera 40 sordomuti, dopoché sono usciti dalla scuola ammessa al patronato. A Meniles sull'Eure, la famiglia Firmin Didot, grande famiglia d'editori, ha messo su una grande stamperia, dove son tutte sordomute. Certamente il patronato, non solo pei sordomuti, ma per tutti i fanciulli poveri, merita attenzione. Quando un fanciullo povero esce dalla scuola, l'educazione sua non è compiuta: si vuole sostenerlo per la via malagevole in cui entra. Ma ciò che il signor Bourse domanda, è che si faciliti agli Istituti la formazione d'asili, dove i sordomuti senza assegnamenti né altri modi di campamento, traditi dalle loro forze, trovino ajuto e protezione. La voce *facilitare* può aver due significati. Se si chiede che lo Stato *faciliti*, il più che possibile, alla carità privata i mezzi di fondare simili asili, non ho nulla a ridire; perocché si deve lasciare alla carità privata la libertà di fare; ma non vorrei si credesse che con un voto si possa eccitare il Governo francese ad obbligare i comuni, le province o le finanze dello Stato a fondare cotali istituzioni. E' non conviene che il sordomuto debole veda innanzi a sé il rifugio di un asilo ed in questa speranza si adagi. C'è nei poveri una troppo facile inclinazione a far fidanza sui soccorsi della pubblica carità. Non bisogna porgere questi soccorsi ai sordomuti in principio del corso della loro vita, perché non s'abbandonino alla pigrizia.

BOURSE. — Chiedo il permesso per far osservare che il mio voto non è solo diretto alla Francia, sì bene a tutti gli Stati rappresentati in questo Congresso. Se la tesi così eloquentemente difesa dal signor Claveau è perfettamente esatta quanto a tutti i poveri che hanno udito, non ha più lo stesso grado di esattezza quando si tratta di sordomuti, perché questi sono in una condizione speciale: e ciò esige una protezione speciale, sì che i provvedimenti che possono bastare per gli udenti e parlanti, possono essere inefficaci pei sordomuti. Tale è il pensiero che ha ispirato il mio voto, che lascio ora all apprezzamento dell'Assemblea.

Hugentobler. — Faccio notare che il tempo stringe.

Bourse. — Tanto per cavarcela presto, si può rimettere la cosa ad un'altra sedùta, ché non si può votare su spiegazioni non compiute.

Presidente. — Crederei di non mettere ai voti la seconda proposta, perché abbiamo gran bisogno di provvedere ai fanciulli non istruiti. Noi tutti ci rivolgeremo al proprio Governo, perché dia questo pezzo di pane a tanti infelici. Il chiedere in una volta due cose sarebbe porgere pretesto di non concedere nulla. Sebbene sia giustissimo di provvedere ai sordomuti poveri ed abbandonati o caduti, e specialmente alle sordomute che si trovano spesso nel bisogno di un vero ritiro (il qual bisogno pei maschî è molto più raro), pure crederei di far sacrifizio della seconda domanda per lasciar tutta la forza alla prima.

Balestra. — Domandiamo al Governo il pane per l'istruzione, ed alla società il pane per sostentare la vita. Ma l'istruzione non chiediamola in ginocchio. È diritto.

Huriot. — La questione non è studiata sufficientemente; non è approfondita; ci vuole del tempo ancora. Pel che domanderei che la si rimandi da risolversi al prossimo Congresso.

Claveau. — Anch'io chiedo la sospensione, trattandosi di cosa importantissima.

L'Assemblea annuisce alla proposta dei signori Huriot e Claveau, e la seduta è levata verso le 12, dopo essersi proposto di tenerne un'altra nel pomeriggio.

Seduta VII — Venerdì del 10 settembre.

La seduta è aperta alle 5 pom.

Presidente. — Prego il signor Hugentobler di dar lettura d'una lettera del venerando Schibel, direttore dell'istituto dei sordomuti di Zurigo.

Il signor Hugentobler legge la lettera (7 sett.) del signor Schibel, il quale, rammentando i suoi 54 anni di pratica operosità nell'istruire i sordomuti, si crede il decano dei viventi maestri e si rallegra a ragione di godere ancora di integra vigoria di anima e di corpo, perché può ancora con serenità giovanile tener dietro al progressivo svolgimento dell'istruzione pei sordomuti. Saluta i colleghi riuniti in Milano e si ripromette dalle loro discussioni e deliberazioni una feconda benedizione pei sordomuti. Soggiunge che se di persona non partecipa al Congresso, è per un suo modo di vedere, essendo egli d'opinione che cotali Congressi internazionali per la loro grande comprensibilità e per gli elementi disparati di cui si compongono, non possano giovare ai sordomuti, come le piccole adunanze provinciali di colleghi, i quali già s'intendono sui punti fondamentali del

metodo, si consultano sulle particolarità di perfezionamento, ecc. (1). — Fin qui la lettera. Da parte sua il signor Hugentobler ricorda che la scuola di Zurigo, dove, dalla fine dell'altro secolo, prevale il metodo di articolazione, fu fondata da un discepolo dell'abate de l'Epée.

Houdin. — Ecco l'ultima compilazione del verdetto adottata di concerto cogli inviati del Governo francese. (*Legge. V. più sotto*).

Balestra. — Che differenza ci sarebbe fra *teorie* e *regole astratte?* Per economia si dovrebbe sopprimere o l'una o l'altra espressione.

Presidente. — Credo che queste parole debbano essere conservate entrambe. — In codesto verdetto si dice che l'applicazione dev'esser fatta colla parola e colla scrittura. Preferirei " colla parola e poi colla scrittura " perché il metodo puro vuole escluse le miscele. Prima parliamo, e poi, quando le parola è ben parlata, scriviamola.

Marchiò. — In conformità alle poche parole lette stamani sulla maniera d'insegnare la lingua, proporrei quest'ordine del giorno, che press'a poco si conviene coll'altro del signor Houdin:

" *Il Congresso, riconoscendo che i procedimenti pei quali i mutoli hanno* " *ad apprendere la lingua debbono avvicinarsi il più che è possibile a quelli* " *dei parlanti, decide che si debbano insegnare le formole linguistiche* " *al sordomuto in relazione al reale, all'azione, al fatto, con metodo ma-* " *terno, chiamando appresso la riflessione dell'alunno sugli elementi del* " *linguaggio già appreso* ".

Franck. — Le *formole* sono un termine che bisogna mettere da parte nell'educazione dei sordomuti o dei fanciulli in generale. Si potrebbe dire *forma*, ma non *formola.*

Treibel. — Richiamo la loro attenzione sulla questione della grammatica: io non sono d'accordo col verdetto che abbiam sentito. Secondo la mia esperienza, in Germania, l'insegnamento della grammatica è necessario ed indispensabile, almeno per la lingua tedesca, non molto facile nemmeno per lo straniero, che conosce già perfettamente una lingua. — Gli allievi dopoché avevano appreso il piccolo linguaggio della conversazione famigliare, si trovavano poi nelle difficoltà, né sapevano orientarsi quando volevano fare, per esempio, una lettera, una relazione, perché usciti dalla scuola, non avevano più la pietra di paragone. Perciò oggi s'è convinti che si può far senza della grammatica fin dopo il 6° anno; ma poi, almeno per la lingua tedesca, è necessario un corso graduato grammaticale per procurare al fanciullo l'occasione di rettificare, col paragone,

---

(1) La risposta al venerando Schibel è il Congresso internazionale di Milano.

Il Compilatore.

ciò che scrive, quando non abbia più il maestro al fianco per correggergli il lavoro.

Dunque sarei d'avviso. si aggiungesse al verdetto che per gli ultimi due anni d'insegnamento è necessario che i sordomuti acquistino una cognizione succinta, ma precisa, della grammatica, dimostrata sempre con esercizî tolti dalla vita pratica e domestica.

Guérin. — Si potrebbe votare separatamente ciascuna questione, perchè alcuno può votarne l'una e non l'altra.

Ekbohrn. — Anche da noi Svedesi durante gli ultimi anni di istruzione s'insegna la grammatica.

Huriot. — Mi associo al sig. ab. Guérin, perché le questioni sieno separate l'una dall'altra. Sul primo punto non c'è disaccordo, ed il verdetto presentato dal rev. padre Marchiò nello spirito conviene con quello proposto dal sig. Houdin. — Ma si fanno osservazioni sulla seconda questione. Ci ha teorie grammaticali che son regole astratte, le quali si espongono e si insegnano praticamente e quando sorge l'occasione. Il nostro insegnamento è limitato a 6 anni; e si deve considerare che è quasi tutto periodo materno.

Dopo questo ben venga l'insegnamento della grammatica, ma dopo che i fanciulli avranno conoscenza degli elementi del linguaggio. Nel periodo materno l'applicazione delle regole grammaticali si deve fare di mano in mano che l'occasione si presenta. Rispettiamo però sempre la grammatica, alla quale dobbiamo sempre essere soggetti.

Franck. — Mi pare non s'abbia a dire: *linguaggio parlato e scritto;* anche i gesti sono un linguaggio: bisogna dir *lingua,* perchè la voce *linguaggio* comprende ogni specie di segni, di cui l'uomo fa uso per esprimere il pensiero.

Fornari. — Da parte mia faccio osservare che, almeno per noi Italiani, non va la frase: " oggetti e fatti messi o posti sotto *gli occhî dell'allievo.* " Il mettere o porre per noi è prima di tutto azione materiale, cioè prendere un oggetto e collocarlo in un luogo. Ora ci ha degli oggetti e dei fatti che sfido a metterli sotto gli occhî. Per esempio, chi nella scuola mi pone sotto gli occhî il mare? il deserto? la rotondità della terra? il mal di testa? la guerra? la morte? ecc. Che se poi, come mi si assicura, la frase *placés sous les yeux,* ha in francese un significato molto lato anche metaforicamente, non potendo essa passare, fuorché in certi casi chiari per sé, nella lingua italiana, la quale rifugge dalle metafore troppo ardite, propongo la frase *presenti agli allievi;* la quale parmi risponda esattamente all'intenzione del compilatore o dei compilatori del verdetto, i quali non vorrebbero che nel primo insegnamento si passi oltre la cerchia degli oggetti fra cui vive, si muove ed è il fanciullo.....

Lazzeri. — Vorrei anche chiedere come dobbiamo procedere nell'uso di questi fatti, se con ordine razionale e pratico, ovvero senz'ordine.

Fornari. — Codesto e altro ci sarebbe a ridire. Però da tante modificazioni ed osservazioni risulterebbe che la questione non è ancora bene studiata e bene svolta, e si va, pur troppo, incontro al pericolo di votare un verdetto che dia presa a critiche e a malintesi poi. Io darei il mio voto a quel verdetto che fosse il più semplice di tutti. Pel che mi parrebbe che l'assemblea si dovesse limitare a far voto che l'insegnamento della lingua si dia con metodo oggettivo, pratico e logico, lasciando e ciascuno nella pratica di usarne a quel mo' che gli studî, la esperienza, il proprio buon senso e infine le occasioni e le circostanze gli detteranno pel meglio.

Presidente. — Mi trovo pienamente d'accordo col mio egregio segretario; poiché il mio verdetto è questo: *L'insegnamento della lingua ai sordomuti debb'essere pratico-percettivo-razionale; pratico* nel suo oggetto, che devon essere le cose e i fatti; *percettivo* nel suo modo, che consiste nel far percepire ciò che si vuol far dire; e *razionale* nel suo procedimento, non avanzando a caso, ma dietro l'ordine graduato della percezione e quindi delle idee che la mente umana va naturalmente acquistando nella cerchia delle cose e dei fatti.

Fornari. — Io ripugno sempre all'introdurre non solo in un verdetto, ma nella lingua in generale, parole che abbiano del nuovo, o non necessarie o contro la natura della lingua stessa. Così noi Italiani abbiam abboccato puerilmente, la parola *intuitivo* ed *intuizione*. I Tedeschi pei primi, io penso, usarono la parola *Anschaung;* ma *schauen*, guardare, è un atto materiale. L'*Anschaung* fu dai Francesi tradotto per *intuition;* e noi dai Francesi, senza badarci un momento, come usiamo, con troppa intima fraternità abboccammo a chius'occhî l'idea (e sta bene) e la parola *intuizione* (e sta male). Io non so davvero se i Francesi abbiano il verbo *intuire* per l'atto materiale di semplicemente vedere, guardare; ma per noi Italiani questo verbo è una voce filosofica e fino a ieri sera rimase nel lessico dei filosofi, che, non dico per dire, le fecero sempre onore. Quindi se dicessi che una madre insegna per *intuizione*, il filosofo mi potrebbe domandare come mai ciò avvenga. La stessa osservazione mi faccio lecito di fare sulla parola *percezione* col suo derivato *percettivo*. Nell'insegnamento materno, nelle scuole popolari è parola nuova, che può esser soggetta a critiche, ad interpretazioni. Però chiedo si lasci ove sta, ché ci sta bene, finché la filosofia positivista non ne la cacci. Ripeto: io sto per un verdetto composto di parole chiare e trasparenti; e basterebbe il dire che l'insegnamento della lingua deve essere anzitutto oggettivo, pratico e logico. *Oggettivo*, cioè non per via astratta, ma alla presenza degli oggetti e dei fatti; *pratico*, movendo dai fatti che procedono dalla

vita del fanciullo o avvengono intorno a lui; *logico*, cioè secondo l'ordine con cui si presentano i fatti stessi. Si noti poi che la voce *oggettivo* è quella da mettersi invece dell'*intuitivo*, che, se mi sono spiegato, dice altro e ben altro.

Franck. — Il signor Fornari ha ragione di mettere *oggettivo* invece di *intuitivo;* ma in Francia spaventerebbe la parola *oggettivo*, perché rammenterebbe il Kant. Io sono grande ammiratore del Kant, ma osservo che se si mettesse la parola *oggettivo*, i nostri istitutori crederebbero di dover imparare tutta la filosofia kantiana. D'altra parte la voce *intuitivo* fu adottata dal signor Valade-Gabel, ed in Francia ha ottenuto oramai la cittadinanza nell'insegnamento dei sordomuti.

Presidente. — Metto dunque ai voti la prima parte della proposta del signor Houdin.

Il Congresso:

Considerando che l'insegnamento dei sordi parlanti, per mezzo del metodo orale puro, si deve avvicinare, più che è possibile, a quello degli udenti parlanti;

Dichiara 1° *che il mezzo più naturale e più efficace pel quale il sordo parlante acquisterà la conoscenza della lingua, è il metodo oggettivo, quello cioè che consiste ad indicare prima colla parola, poi colla scrittura, gli oggetti ed i fatti presenti agli allievi.*

(Il verdetto è approvato).

Marchiò. — Desidero che si prenda atto del verdetto da me proposto (V. pag. 157).

Presidente. — Si passa alla seconda parte del verdetto.

Houdin. — (*Legge.* V. pag. 164).

Presidente. — Credo s'abbiano a ritenere distinte le due espressioni *teorie* e *regole astratte*, perché ci sono *teorie* che possono essere semplici definizioni; mentre per *regole* si deve sempre intendere dei precetti che dànno norma al linguaggio.

Marchiò. — Mi parrebbe che, tradotte in italiano, ci siano in quelle espressioni due cose che si contraddicono. In principio mi pare si dica che la grammatica non si deve insegnare mai; e dopo che la grammatica si debba insegnare tutte le volte che se ne presènti l'occasione. Ora quest'occasione si può far nascere ad ogni momento. Io sarei d'avviso che la grammatica veramente detta non si dovesse insegnare mai.

Fornari. — Ed io pure faccio osservare che in questa seconda parte del verdetto si parla di grammatica. Che cosa è la grammatica? È uno studio riflesso sopra la lingua. Ma in fine del verdetto si confonde un po' coll'insegnamento pratico della lingua. Parmi s'abbia su ciò a fare una

distinzione chiara e netta. Insegnar sempre con grammatica, sta bene; ma quando la grammatica propriamente detta? È il problema. La madre perché insegna la lingua al bambino, insegna forse la grammatica? Eppure la gli insegna i *con*, i *per*, le flessioni dei verbi, ecc. La lingua si impara sentendola, coll'uso, perché si associa la parola all'idea del fatto, ovvero dell'oggetto, di maniera che l'idea fa, per così dire, un tutt'uno colla parola, colla lingua; e dicendo lingua non intendo parole staccate, ma collocate e modificate così e così secondo la natura della lingua, donde poi i dotti trassero le regole grammaticali: il cui insegnamento non si può ben dire *quando* possa tornare utile, non potendo ciò essere che allora quando l'allievo sia in possesso di tanta lingua da potervi lavorare sopra colla riflessione; ad ogni modo per esempî appropriati si può sempre far sentire la regola; sentirla, non conoscerla.

Io perciò desidererei che il signor Houdin volesse troncare il suo verdetto a proposito, col dire soltanto che la grammatica non dovrà essere insegnata, durante il periodo d'educazione materna, con teorie.

PRESIDENTE. — Crederei anch'io di raccorciare così il verdetto, dichiarando che la grammatica non debba insegnarsi durante il primo periodo dell'insegnamento materno; perché v'è un insegnamento linguistico ordinato, ma non nel significato grammaticale, teorico, precettivo, riflesso. Il signor Franck potrebbe dirci il suo parere su questo argomento?

FRANCK. — La grammatica deve essere insegnata anche nel primo periodo; ma insegnare la grammatica per uso non è lo stesso dell'insegnarla per applicazione. Una madre che parli bene, farà parlar bene anche il figlio. Ma il fanciullo si ingannerà spesso se non gli si porge la regola; sì che non si può trascurare d'insegnargli la grammatica. Quanto alla teoria, c'è una cosa da osservare.

Non vorrei ad un fanciullo sordomuto dire che vi sono le parti del discorso, ed insegnargli teorie che non comprende, perché anche delle persone istruitissime sono spesso impacciate a fare differenza fra una preposizione ed una congiunzione. Ma bisogna invece insegnargli per mezzo di esempî. Supponiamo la frase: *Vorrei che tu fossi obbediente*; si vuol fargli notare che ci va *fossi* e non *sia*.

PRESIDENTE. — Esercitare dunque l'allievo in modo che senta che c'é la regola, senza esprimere la regola.

MARCHIÒ. — Nella mia ultima parte ho appunto inteso di enunciare tale concetto.

PRESIDENTE. — Dunque credono che il verdetto si debba mettere ai voti ora, o che s'aspetti domattina a risolvere?

TREIBEL. — Sono d'avviso che l'incertezza in cui ci troviamo viene da ciò che si comincia il verdetto colla parola *grammatica*. Si tratta di sapere

come deve essere insegnata la *lingua*, e per questo non abbiamo bisogno d'un insegnamento teorico della grammatica.

PRESIDENTE. — Ci sarebbe un'altra osservazione. Mi pare che il verdetto non risponda precisamente alla domanda, la quale è: " *quando e come*, ecc. ecc.? " Questo è un verdetto negativo. Nel primo periodo dell'insegnamento materno, teorie e regole, no. Dice quando no, ma non dice quando sì, e come vi servirete della grammatica.

ZUCCHI. — Mi pare che si potrebbe rispondere affermativamente in questo modo: Lo studio della grammatica per via teorica non comincia che dopo il tal anno, essendo nel periodo precedente utili solo gli esercizî pratici grammaticali.

CLAVEAU. — Mi si voglia scusare se entro in una questione speciale, in cui sono profano. Vorrei dire che ci ha due cose da distinguere: le regole della grammatica e l'osservazione delle regole della grammatica; si deve insegnare grammatica, sì; ma le osservazioni si devon dare in modo puramente pratico, quando se ne presenta l'occasione. Se il fanciullo dice: *Il padre è buona*, gli si deve dire: Hai sbagliato si dice: *buono;* ma senza dirgli perché ha sbagliato.

GUÉRIN. — Il signor Claveau pare abbia tradotto perfettamente il pensiero del signor Zucchi.

RICORDI. — Mi fo lecito di fare un'osservazione semplicissima. Prima di passare ai voti desidererei di far riflettere che il verdetto non risponde ancora alla domanda. Non si dice quando si insegnerà la grammatica, ma quando dobbiamo servirsi della grammatica per l'insegnamento della lingua. Credo che la grammatica ci vuole fino dal primo giorno; perché nemmeno un giorno è permesso di sgrammaticare.

FORNARI. — Fra tante osservazioni, emendamenti, proposte e dichiarazioni, una cosa è chiarissima: che la questione non è chiarita. Pel che propongo di sospendere: è meglio non votare che votar male.

PRESIDENTE. Allora invito a ritrovar domattina la pazienza di finire il còmpito nostro. Se riusciremo, bene; altrimenti conforteremci di essere riusciti in altre cose ben più importanti.

Seduta VIII. — Sabato, 11 di settembre.

La seduta è aperta alle ore 8,30 antimeridiane.

Il Segretario generale dà lettura del verbale della adunanza precedente, il quale, riletto in francese ed inglese, è approvato senza osservazioni.

PRESIDENTE. — Ora ripiglieremo la trattazione della questione: " Quando e come ci serviremo della grammatica nell'insegnamento della lingua ".

Fornari. — Ieri io dissi che la discussione non era ancora matura abbastanza, sì che si potesse venire a un voto. Mi fu osservato, e forse giustamente, che dal momento che l'assemblea aveva approvato la chiusura, essa riteneva che la discussione fosse perfettamente matura. Ora io vorrei soggiungere un'osservazione, ed è questa: si ricorderanno che ieri, nella seduta antimeridiana, l'assemblea concesse per gentilezza al signor Galllaudet di leggere un suo lavoro sopra una questione speciale che non aveva che fare con quelle in discussione; e si credeva di finirla in mezz'ora o poco più, e invece ci trattenne fino alle 11 e mezzo, essendo sorte osservazioni, proposte e controproposte, sì che la seduta andò tutta o quasi tutta per la questione fatta nascere per incidenza dal signor Gallaudet. Poi in quella seduta ed in quella pomeridiana, pochi parlarono, meno si discusse, principalmente sul punto importante della grammatica. L'assemblea assentì per la chiusura: ma ciò non contraddice al fatto ch'io ho voluto far osservare, poiché l'assemblea è composta di individui, ciascuno dei quali, dentro di sé, sente certo ciò che intende per grammatica e ne avrà un concetto chiarissimo; ma quando poi si viene ad esprimerlo con parole, allora bisogna vedere se l'espressione, se le parole che usa l'uno, hanno lo stesso valore delle parole che usa l'altro. Da ciò consegue che non essendosi portata la discussione sopra il valore di queste parole che possono entrare in maggiore o minore quantità nel verdetto, io posso conchiudere che la discussione non è abbastanza matura per questa parte. Per esempio, io mi periterei ad accettare la parola *percezione*, o qualunque altra parola di nuovo o antico conio si possa introdurre nel verdetto, ma non generalmente conosciuta o adottata in un solo e preciso significato, per la ragione che il valore che io do a cotali parole di raro o speciale uso, potrebbe non essere il medesimo esattamente che altri vi dà o può dare. Quindi non voterò mai un verdetto che non abbia parole chiare, sì da non lasciar nessuna ambiguità d'interpretazione. Si doveva volgere la discussione su tali parole o frasi: il che non si è fatto. Ancor io aveva a leggere qualche cosa sulla grammatica, ma mi ritenne discrezione, contro cui non credo però di peccare riassumendo *telegraficamente* le mie idee così: L'insegnamento grammaticale si può intendere in tre modi: 1° che non si deve mai parlare o scrivere senza osservare scrupolosamente le regole immedesimate nella lingua; 2° che si deve volgere l'attenzione dello scolaro sulle regole stesse; 3° che queste regole si devono insegnare per sé. Or bene, il 1° si deve sempre fare; il 2° solo, praticamente sempre, nelle classi superiori; sul 3° non oso decidere, poiché questo, che propriamente si direbbe *insegnamento grammaticale*, secondo il comune modo di intendere, è uno studio riflessivo sulla lingua, il quale non può essere utile, se non quando si possiede già per bene la lingua stessa. Ecco perché la gramma-

tica, oggi così sfatata anche per le scuole degli udenti (dove in verità è solo una reazione contro lo sciupìo che se ne fece e se ne fa ancora più qua più là), ecco perché la grammatica è di incontrastabile utilità per l'apprendimento poi delle lingue straniere. E la non sarebbe certamente inutile anche pei sordomuti, quando questi possedessero tanto di lingua da essere degni, per così spiegarmi, di venire iniziati nei segreti congegni di essa.

PRESIDENTE. — Nella speranza di concordare nei desiderî espressi dal nostro egregio segretario generale, io, il signor Marchiò e il signor Houdin, abbiamo formulato una proposta che tenderebbe ad essere chiara, e nella maggior parte esprime precisamente il concetto del professore Fornari.

Il presidente legge il verdetto, che viene poi tradotto in francese ed in inglese; e messo ai voti, è approvato a grande maggioranza. Eccolo:

(Il Congresso dichiara): (1)

2° *Che nel primo periodo, detto materno, devesi avviare il sordomuto alla osservazione delle forme grammaticali, per mezzo di esercizî pratici coordinati, e che nell'altro periodo si vuol ajutarlo a dedurre da tali esempî i precetti grammaticali espressi colla più grande chiarezza e semplicità possibile.*

GUÉRIN. — Il signor Peyron propone al Congresso una cosa di grande importanza, che ciascun membro del Congresso contrapponga nell'elenco nominativo, stato stampato, a lato del proprio nome il numero degli allievi che istruisce, o dirige, o rappresenta. Sarebbe una specie di statistica che darebbe una grande importanza alle nostre deliberazioni.

N. N. — Ciò dovrebbe risultare anche dalla compilazione degli atti del Congresso.

PRESIDENTE. — Sono però pregati a voler ciascuno contrapporre al proprio nome il numero degli allievi che egli rappresenta.

VAÏSSE. — Basterebbe che ciò fosse fatto soltanto dagli stranieri, perché in quanto agli istituti italiani abbiamo l'eccellente statistica donataci, la quale nulla lascia a desiderare.

ZUCCHI. — A proposito vuolsi osservare che altro è il numero degli allievi di tutti gli istituti italiani, altro è il numero di quelli rappresentati dai membri di questo Congresso. Pare che il signor Guérin abbia avuto il pensiero a quest'ultimo caso, e allora sarebbe necessario che ciascun membro desse il numero degli allievi che egli qui rappresenta (2).

---

(1) Questo è il seguito del verdetto che fu votato il giorno 10. nella seduta pomeridiana (V. pag. 160).

(2) Questa proposta non ebbe suo pieno effetto, poiché, incalzando il tempo, non si ebbe agio di compilare la detta nota. Il che si vuol rammentare pel futuro Congresso ; meglio se si potesse a tempo, per mezzo di sottocomitati, ottenere

PRESIDENTE. — Ora si deve rispondere al 3° quesito. Il signor Houdin è pregato a dar lettura del seguito del verdetto.

HOUDIN. — *(Legge.* V. pag. 166).

BALESTRA. — Si raccomanda che nei primi anni specialmente vi siano delle figurine, come le ha il *Lesefibel*, che è un bel libro.

PRESIDENTE. — Sarà una raccomandazione per gli autori, secondo che essi troveranno ciò conveniente.

DELAPLACE. — Bisogna mettere in mano ai sordomuti dei libri adatti per ogni grado d'istruzione. Dapprima libri di forme linguistiche: poi libri che presentano gli oggetti. Ho detto al Congresso che il metodo d'articolazione è d'una fatica grandissima pei professori in Francia. Voi in Italia avete otto anni per insegnare la parola, voi avete molti ajuti, siete molti professori per un piccol numero di allievi. Ma noi invece abbiam soltanto sei anni d'istruzione, abbiamo scarsi mezzi; bisogna che noi decuplichiamo le nostre forze. Se vorranno lavorare sulle vostre orme, i nostri professori soccomberanno a tanto lavoro. — Perciò io, prevedendo che il metodo d'articolazione sarebbe stato votato al Congresso, ho commesso ad uno speciale artista la riproduzione grafica delle forme esteriori ed interiori della posizione dell'organo della voce nell'articolazione....

PRESIDENTE. — *(interrompendo)* Quello che ella espone adesso, è sul metodo d'articolazione e sul modo d'ajutare il maestro ad insegnarlo. — Mi rincresce, ma non posso lasciarle continuare a parlar fuori della tesi, che è: „ Quali libri di lettura saranno convenienti di mettere nelle mani dei fanciulli per l'insegnamento linguistico. „

DELAPLACE. — I libri ci vogliono per due ragioni: per ricordare al fanciullo gli insegnamenti del maestro, e per ajutare il maestro nell'opera sua. Noi ci dedichiamo al bene dei sordomuti e dobbiam vivere e morire gloriosamente al servizio loro. Ma se si può sollevare un po' gli insegnanti, è tanto di guadagnato....

PRESIDENTE. — Ripeto che è fuori della questione. — Domando ora all'assemblea se si può abbreviare la nostra discussione, perché mi pare che il verdetto Houdin sia di grande chiarezza. È un po' generico, ma così sarà meno contradetto. Mi pare poi che esponga bene i criterî con cui il libro possa essere messo nelle mani dei fanciulli. Ma io proporrei un'altra cosa. Siccome di libri pel primo insegnamento orale manchiam veramente, vorrei che il Congresso eccitasse con un suo voto i nostri colleghi di tutte le

---

da ciascuna nazione un lavoro simile a quello fatto in Italia (*Gli Istituti e le Scuole dei sordomuti*), di cui si parla a pagina 3 e secondo i quesiti a pag. 9 di questi Atti. Per la Francia ci ha già pensato il benemerito Comitato nazionale di Bordeaux con sua Circolare, 8 gennajo 1881, con quesiti.

Il Compilatore.

nazioni a farne di opportuni per l'allievo in relazione all'insegnamento che il maestro andrà facendo. Questi libri finora non ci sono. Abbiamo libri di racconti piacevoli più che istruttivi per l'insegnamento della lingua. Desidererei quindi che il Congresso favorisse con un suo voto questo nostro bisogno.

È messo ai voti il verdetto del signor Houdin, che è approvato. Esso è:

(*Il Congresso dichiara*).

3° — *Che i libri scritti con parole e forme linguistiche conosciute dall'allievo, possono in ogni tempo essere posti nelle mani di lui.*

Guérin. — Dopo aver trattato le questioni del metodo, domanderei al Congresso di voler trattare rapidamente una questione, su cui siamo tutti d'accordo; ma un voto del Congresso sarebbe molto importante per noi che, giunti ai nostri istituti, avremo grandi difficoltà da superare. Ci bisogna essere ben appoggiati dall'autorità del voto di questo Congresso, per far vedere che ciò che proponiamo, è possibile e abbiamo modo di farlo. In questo senso avrei dunque due o tre proposizioni da fare (*Legge*).

(I verdetti proposti dal signor abate Guérin, che si daranno insieme più innanzi, sono approvati all'unanimità).

Guérin. — Un'altra proposta. La prima objezione che ci si farà appena avremo, ritornando, posto piede sul suolo francese, sarà questa: noi lavoreremo otto anni per nulla, perché lasciando la scuola, gli allievi perdono a poco a poco la parola. Quest'objezione ce la faran di certo. Epperò bisogna essere preparati a dare una risposta solenne a tale objezione, una risposta che prenderemo dagli esempî che abbiamo visto: noi risponderemo che gli sforzi che faremo, non saranno inutili, ma saranno coronati certamente da buoni successi. Quindi propongo quest'altro verdetto (*Legge*).

Ackers. — Chiedo di parlare sulla proposta, volendo far sapere che io ho scritto una memoria su tale questione, e che non ho potuto leggerla all'Assemblea. Non solo sono perfettamente d'accordo col signor abate Guérin, ed accetto tutti i termini della sua proposta, ma per la mia esperienza e per quella della mia signora (avendo visitato gran numero di scuole nei nostri viaggi, in ogni parte d'Europa e d'America, e avendo veduto gran numero di sordomuti che avevano lasciato le scuole da tempo abbastanza lungo) posso dire che abbiamo trovato una gran differenza fra quelli che erano istruiti col sistema orale puro e quelli istruiti cogli altri metodi, con vantaggio del primo.

Io non mi farò avvocato del metodo orale puro, perché non c'è più bisogno di farlo, essendo noi ora tutti d'accordo in suo favore; ma c'è un punto che desidero di mettere davanti agli occhî della mente, sopra tutto di coloro i quali si sono convinti soltanto da ieri. In proporzione che i sordomuti avranno fatto meno gesti nelle scuole, tanto meglio si trove-

ranno nella società, quando saranno usciti dalle scuole *(Vedi nell'appendice le parole che il signor Ackers voleva leggere).*

Vaïsse. — Il signor Elliot mi ha chiesto se nell'applicazione del metodo orale puro facciamo una scelta fra gli allievi; ed io gli ho risposto negativamente, cioè che tutti gli allievi sono ammessi.

Presidente. — Così è. Noi non respingiamo che i sordomuti inetti a qualunque istruzione o colla parola o colla mimica o con qualunque altro metodo, cioè i cretini.

(È messa ai voti la seconda proposta del signor abate Guérin ed è approvata a grande maggioranza).

Guérin. — Ecco una terza proposta relativa all'applicazione attuale del metodo. Bisogna poter dire che il Congresso si è occupato non solo della teoria, ma anche della pratica. L'ordinamento delle nostre scuole non è oggi tale da poter ricevere sordomuti da istruirsi colla parola pura *(Legge).*

Hubert. — Vi saranno difficoltà materiali che ci impediranno di ottenere perfettamente il fine.

(Messa ai voti la terza proposta dell'abate Guérin è approvata a grande maggioranza).

I verdetti approvati sono i seguenti, secondo l'ordine con che furono proposti:

I.

Il Congresso:

Considerando che l'insegnamento dei sordomuti per mezzo della parola ha particolari esigenze;

Considerando i dati dell'esperienza della quasi unanimità degli istruttori dei sordomuti;

Dichiara:

1° *Che l'età più adatta perchè il sordomuto sia ammesso in una scuola, è quella dagli* 8 *ai* 10 *anni;*

2° *Che la durata degli studî deve essere di* 7 *anni almeno o meglio di* 8;

3° *Che un professore non può insegnare efficacemente col metodo orale puro a più di* 10 *allievi.*

II.

Il Congresso:

Considerando i risultati avuti per mezzo di molti esperimenti fatti sopra sordomuti di tutte le età e di tutte le condizioni, i quali benchè avessero lasciato i loro Istituti da lungo tempo, interrogati sulle più diverse materie, risposero con esattezza e con bastevole chiarezza d'articolazione, e lessero sulle labbra dei loro interlocutori colla più grande facilità,

Dichiara:

1° *Che i sordomuti istruiti col metodo orale puro non dimenticano, dopo essere licenziati dalla scuola, le cognizioni che essi vi hanno acquistate, ma anzi le svolgono per mezzo della conversazione e della lettura, che son rese loro più facili;*

2° *Che nelle loro conversazioni coi parlanti essi si servono della parola esclusivamente;*

3° *Che la parola e la lettura sulle labbra, non che perdersi, si svolgono coll'esercizio.*

III.

Il Congresso:

Considerando che l'applicazione del metodo orale negli Istituti dove esso non è ancora in vigore, deve essere prudente, graduata e progressiva, se no si corre pericolo di farvi danno;

È d'avviso:

1° *Che gli allievi venuti di recente nelle scuole formino una classe a parte, nella quale l'insegnamento sia dato per mezzo della parola;*

2° *Che questi allievi siano assolutamente separati dagli altri sordomuti, che per essere troppo innanzi non possono essere più istruiti col mezzo della parola, e la cui educazione si vuol terminare col mezzo dei gesti.*

3° *Che ogni anno sia istituita nella scuola una nuova classe di parola, fino a tanto che tutti gli allievi di prima, istruiti colla mimica, abbiano terminato la loro educazione.*

Presidente. — Circa i libri da farsi ho formulato il seguente voto *(Legge).*

“ *Il Congresso:*

“ *Considerando la mancanza di libri elementarissimi per favorire lo*
“ *svolgimento graduato e progressivo della lingua, fa voti che i maestri del-*
“ *l'insegnamento orale attendano alla pubblicazione di libri speciali* „.

Fornari. — Faccio osservare che veramente in Germania di questi libri ve ne sono già parecchi. Per esempio, vi sono quelli dell'Hill, del Rössler e di altri, i cui nomi in questo momento più non ricordo.

Binaghi. — Offro un premio di duecento lire per quei libri che saranno coronati nel prossimo Congresso.

Balestra. — Propongo un voto di omaggio a don Paolo Binaghi.

Vaïsse. — I signori conjugi Ackers dicono che l'Inghilterra non è assai ricca di tali libri. La signora Ackers e la signora Hull chiedono però che anche la lingua inglese sia compresa nel premio.

Peyron. — Non si può escludere nessuna nazione.

(Dopo poche altre osservazioni il premio Binaghi vien diviso in lire 100 per l'autore di un libro o italiano o francese, e 100 per un libro inglese. Poi viene messa ai voti la proposta che riguarda la pubblicazione dei libri ed è approvata).

Rinino. — A proposito dell'omaggio fatto a don Paolo Binaghi, vorrei proporre anch'io un omaggio al cav. Serafino Balestra.

Presidente. — Il signor Rinino propone un plauso e un voto di omaggio al fuoco sacro che infiamma il nostro buon amico Balestra, il quale dopo aver visitato tutte le scuole d'Europa, venne ad accendere la fiamma in favore della parola ai sordomuti nel nostro regno ed in Francia (*Si approva all'unanimità*).

Ora passeremo alla lettura del regolamento compilato dalla Commissione eletta pel Congresso futuro (*Legge* V. pag. 170).

La Rochelle. — Propongo che invece di tenersi fra tre anni, il futuro Congresso si tenga fra due anni, cioè nel 1882.

Hugentobler. — Io sono d'avviso che sia meglio fra tre anni, perché se noi ripetiamo troppo di frequente questi Congressi internazionali, finiremo per ucciderli, per la ragione, specialmente, delle ingenti spese di viaggio che debbonsi incontrare. Accadrà poi, ripetendoli sovente, che si confonderanno coi Congressi nazionali. Noi qui abbiamo lavorato molto: è bene quindi che si smaltisca questo nostro lavoro, prima d'intraprenderne un altro. Dopo un buon pasto, una buona digestione.

Balestra. — Faccio osservare che nel 1883, ci sarà la grande Esposizione di New-York. Io sarò là e vi saranno pur molti dei nostri amici. Propongo quindi il 1882.

Presidente. — Io debbo mettere ai voti prima la proposta pel 1883.

(È approvata a grande maggioranza).

Se non c'è nessuna objezione sulla scelta della città di Basilea (1), si ritiene approvata.

(Ê approvata).

Son letti ed approvati l'un dopo l'altro tutti gli articoli di cui si compone il Regolamento. Poi si approva il Comitato di organizzazione a grande maggioranza.

---

(1) Avendo la città di Basilea rifiutato per ragioni particolari l'onore, il Comitato di organizzazione risedente in Parigi nella seduta del 7 di marzo scelse a grande maggioranza la città di Bruxelles per sede del 3° Congresso internazionale nel 1883.

Il Compilatore.

Regolamento pel futuro Congresso.

Art. 1.

" Il prossimo Congresso internazionale per migliorare la condizione dei
" sordomuti, che deve tenersi nel 1883, si riunirà in Basilea, nella seconda
" metà dell'agosto.

Art. 2.

" Un Comitato d'organizzazione è incaricato d'assicurare la riunione e
" di disporre il programma delle sue trattazioni.

Art. 3.

" Nella prima adunanza si procederà alla costituzione del banco della
" presidenza, composto d'un presidente e d'un segretario generale, di tanti
" vice-presidenti e vice-segretarî, quante saranno le nazioni rappresentate
" per diverse lingue.

Art. 4.

" Le nomine avranno luogo a scrutinio segreto con tre votazioni di-
" stinte, la prima pel presidente e il segretario generale, la seconda pei
" vice-presidenti e la terza pei vice-segretarî. L'elezione verrà fatta sulla
" maggioranza assoluta dei votanti, e nel caso che una tale maggioranza as-
" soluta mancasse, si procederà al ballottaggio fra i due concorrenti che
" avranno ottenuto il numero maggiore dei voti.

Art. 5.

" La lingua francese sarà la lingua ufficiale del Congresso, restando a
" ciascuno degli oratori la facoltà di far uso della sua lingua nazionale.

Art. 6.

" Quattro mesi prima dell'apertura del Congresso, ossia pel primo di
" maggio del 1883, coloro che si proporranno di presentare i loro studî
" raccolti in uno scritto, sono pregati a volerlo inviare al Comitato d'orga-
" nizzazione. Sull'analisi che di tali scritti verrà fatta da un relatore nomi-
" nato dal Comitato o nel suo seno o fuori (analisi che dovrà presentare
" le conclusioni di detti lavori ed essere seguìta da note separate che espri-
" mano l'opinione del relatore), s'avvierà la discussione, lasciando sempre
" all'autore della memoria discussa di esporre il suo pensiero, quando lo
" creda inesattamente o insufficientemente riassunto dal relatore.

Art. 7.

“ Un quarto d'ora sarà il tempo lasciato ad ogni oratore per esporre le “ sue idee, salvo ad ottenere dall'Assemblea, sulla proposta del Presidente, “ un tempo maggiore.

Art. 8.

“ Il Congresso si comporrà di membri effettivi e di membri onorarî, i “ quali tutti avranno indistintamente il diritto di prendere parte alla di- “ scussione.

Art. 9.

“ Il duplice uffizio di provocare la riunione del Congresso e di prepa- “ rarne i lavori è affidato ad un Comitato d'organizzazione, di cui l'ufficio “ della Presidenza risiede a Parigi, composto di 20 membri, il cui voto sarà “ domandato verbalmente o per iscritto su tutte le risoluzioni che si “ avranno a prendere e che agirà di concerto col Comitato locale di Ba- “ silea ”.

Dopo la lettura ed approvazione del Regolamento la seduta è levata, alle 10 ½.

Risoluzioni votate nel Congresso

I.

Il Congresso,

Considerando la non dubbia superiorità della parola sui gesti per restituire il sordomuto alla società e dargli una più perfetta conoscenza della lingua,

Dichiara:

Che il metodo orale deve essere preferito a quello della mimica per l'educazione e l'istruzione de'sordomuti.

II.

Il Congresso,

Considerando che l'uso simultaneo della parola e dei gesti mimici ha lo svantaggio di nuocere alla parola, alla lettura sopra le labbra ed alla precisione delle idee,

Dichiara:

Che il metodo orale puro deve essere preferito.

III.

Il Congresso,

Considerando che un gran numero di sordomuti non riceve il beneficio dell'istruzione, e che questo fatto proviene dall'impotenza delle famiglie e degli istituti,

Fa voti:

Che i Governi prendano le necessarie disposizioni, affinché tutti i sordomuti possano essere istruiti.

IV.

Il Congresso,

Considerando che l'insegnamento dei sordi parlanti, per mezzo del metodo orale puro, si deve avvicinare, più che è possibile, a quello degli udenti parlanti,

Dichiara:

1.° che il mezzo più naturale e più efficace pel quale il sordo parlante acquisterà la conoscenza della lingua, è il metodo oggettivo, quello cioè che consiste ad indicare prima colla parola, poi colla scrittura, gli oggetti e i fatti presenti agli allievi;

2.° che nel primo periodo detto materno devesi avviare l'allievo alla osservazione delle forme grammaticali per mezzo di esempî e di esercizî pratici coordinati, e che nell'altro periodo si vuol ajutarlo a dedurre da tali esempî i precetti grammaticali espressi con la più grande semplicità e chiarezza possibile;

3.° che i libri scritti con parole e forme linguistiche conosciute dall'allievo possono esser messe in ogni tempo fra le mani di lui.

V.

Il Congresso,

Considerando la mancanza di libri elementarissimi per favorire lo svolgimento graduato e progressivo della lingua,

Fa voti,

Che i maestri dell'insegnamento orale attendano alla pubblicazione di libri speciali.

VI.

Il Congresso,

Considerando i risultati avuti per mezzo di molti esperimenti fatti sopra sordomuti di tutte le età e di tutte le condizioni, i quali benché avessero lasciato i loro istituti da lungo tempo, interrogati sulle più diverse

materie, risposero con esattezza e con bastevole chiarezza d'articolazione, e lessero sulle labbra dei loro interlocutori colla più grande facilità,

Dichiara:

1.° che i sordomuti istruiti col metodo orale puro non dimenticano, dopo essere licenziati dalla scuola, le cognizioni che essi vi hanno acquistate, ma anzi le svolgono per mezzo della conversazione e della lettura che son loro rese più facili;

2.° che nelle loro conversazioni coi parlanti essi si servono della parola esclusivamente;

3.° che la parola e la lettura sulle labbra, non che perdersi, si svolgono coll'esercizio.

VII.

Il Congresso,

Considerando che l'insegnamento dei sordomuti per mezzo della parola ha particolari esigenze;

Considerando i dati dell'esperienza della quasi unanimità degli istruttori dei sordomuti;

Dichiara:

1.° che l'età più adatta perché il sordomuto sia ammesso in una scuola, è quella dagli 8 ai 10 anni;

2.° che la durata degli studî deve essere di 7 anni almeno o meglio, di 8;

3.° che un professore non può insegnare efficacemente col metodo orale puro a più di 10 allievi.

VIII.

Il Congresso,

Considerando che l'applicazione del metodo orale puro negli istituti dove esso non è ancora in vigore deve essere prudente, graduata e progressiva, se no si corre pericolo di farvi danno;

È d'avviso:

1° che gli allievi venuti di recente nelle scuole formino una classe a parte, nella quale l'insegnamento sia dato per mezzo della parola;

2.° che questi allievi siano assolutamente separati dagli altri sordomuti, che per essere troppo innanzi non possono essere più istruiti col mezzo della parola, e la cui educazione si vuol terminare col mezzo dei gesti;

3.° che ogni anno sia istituita nella scuola una nuova classe di parola, fino a tanto che tutti gli allievi di prima, istruiti colla mimica, abbiano terminato la loro educazione.

Il presidente
GIULIO TARRA.

Il segretario generale
P. FORNARI.

Chiusura del Congresso.

Addì 11 settembre, 1880, ore 2 pomeridiane.

Nel detto giorno ed anno e nella medesima sala dove si tennero le sedute, si fece la solenne chiusura del Congresso, coll'intervento dell'illustrissimo signor Prefetto comm. Basile, dell'onorevole deputato commendatore Correnti, dell'onorevole cavalier Giovanni Visconti-Venosta, e di altri illustri personaggi, oltre i Membri effettivi ed onorari costituenti l'Assemblea.

Il Segretario generale lesse tutti i verdetti approvati nelle precedenti adunanze, i quali riassumono il lavoro del Congresso; ed il signor abate Guérin li rilesse in francese.

Dopo ciò vennero pronunciati i seguenti discorsi:

Zucchi. — Se la parte ch'io tengo dal Ministero della pubblica istruzione a queste sedute, non mi facesse dolce forza a volgervi almeno un brevissimo saluto di commiato, io non vorrei ora prender la parola: starei pago a raccogliere nell'animo l'impressione di quest'ora dolorosa e solenne, l'ultima che qui ci raduna e che mi resterà incancellabile come il ricordo dei vostri aspetti e delle emozioni che in questi giorni avemmo comuni.

Io so che il tempo verrà a svelare i larghi frutti di questo Congresso, nel quale *sapienza, amore e virtute* si accordarono, operando ad un alto intento di carità.

Ma intanto è per me argomento di grande compiacenza adempiere all'incarico, di cui mi onorò sua eccellenza il Ministro e farmi interprete di lui. Sia dunque lode in nome di lui ai maestri di Milano, che colla prova dei fatti posero in luce le vittorie conseguite fra i sordomuti coll'uso della viva parola: sia lode ai maestri degli altri Istituti italiani, dai quali uscì il testimonio di uguali trionfi. E siano grazie a quanti da contrade straniere ci portarono sicure esperienze e consigli di dottrina, animata da affetto ardentissimo: cosicché nell'udirli ci parve, che essi, scordata la terra natale, nelle loro varie favelle, qui non esprimessero che un solo concorde pensiero: è nostra patria l'umanità: sono tutti concittadini nostri, son nostri figli i sordomuti che aspettano redenzione.

Ora, o Signori, voi tornerete alle vostre case, fra i vostri allievi e fra quanti vi sono compagni nell'educarli. Molti di voi, mutata sentenza, vi torneranno con sulle labbra il verdetto della parola pura e col fervore nell'animo di insegnarla ai sordomuti così lucida e intera quale la contempla e la comprende l'umano intelletto. Ai metodi già in uso avrete detto per sempre l'addio; eppure, o Signori, lo splendore di meriggio che da ogni

parte ora vi circonda, non vi farà certo obbliare il mite raggio di stella che prima d'oggi vi rischiarava il bujo cammino, e che qualche volta ancora fra le tenebre più folte manderà la provvida sua luce. Sì, in noi tutti sarà egualmente perenne l'amore, eterna l'onoranza a quei Sommi che in un entusiasmo di carità per la sventura trovarono altri linguaggi pei sordomuti nei gesti, nella mimica, nelle dita parlanti. E sia onore a voi stessi, che, avendo seguita finora la loro traccia, guidati da un entusiasmo uguale, ardirete ora di mettervi sull'altro sentiero della parola insegnata colla parola, non trattenuti dalla scarsezza dei mezzi, dagli ostacoli di ogni natura, dalle nuove e gravi difficoltà che vi attendono, e non mai disanimati se verrà lento il successo a darvi il premio sperato. Coraggio, o amici del nostro cuore, coraggio e costanza in quelle persuasioni che qui vi formaste fra la unanimità, non dirò degli applausi, ma dei propositi e degli affetti.

Ed ora, prima che vi allontaniate da noi, mi sia permesso un saluto in nome d'Italia alle Nazioni rappresentate così degnamente a questo Congresso: la Germania, la Svizzera, l'Inghilterra, la Svezia, le due Americhe e la Francia, che qui ci mandava un numero sì ragguardevole di persone disciplinate alla carità militante; quella Francia che par destinata a raccogliere, quando pur non ne sia essa la madre, le idee più nobili e grandi per farsene propagatrice a tutto il mondo.

Oh abbiano appunto in tutto il mondo un'eco salutare i voti sanciti in questo convegno! E una tanta speranza ci renda meno amaro questo momento in cui ci dividiamo. Ci dividiamo, è vero; ma nella comunanza delle anime e dei pensieri da quest'oggi vivremo ancora vicini; ci dividiamo, ma in un avvenire non lontano, noi potremo, non dico colla muta scrittura ma col suono della viva voce scambiarci ancora quella parola che vogliam data agli infelici affidati alle nostre cure. Poveretti! Essi giungeranno a leggerla sul nostro labbro, la potranno pronunziare, ma udirla pur troppo non potranno giammai. Siffatto pensiero ci desti per loro una commiserazione ognor maggiore e ci animi vieppiù vivamente a rifarli alcun poco col ministero della scienza e col calore della carità di quella parte grandissima delle gioje umane che fu loro per sempre negata. Io sento che, con questo proposito fermo nella mente, anche l'addio che adesso ci diamo non è quel saluto di profonda tristezza che compendia in sé tutta la labilità delle cose umane: è mesto sì, ma non privo di consolazioni.

Ma sopratutto siate consolati voi, o padri, o madri dei poveri sordomuti, perché essi, benché non donati di tutte le gioje degli altri uomini, saranno tuttavia redenti davvero per voi, per la società, ora che la carità paziente

Nei loro labbri il fonte
Della parola aprì.

(MANZONI).

Ed a speranze di vita tutta nuova e pensante, sorgi anche tu, o classe già diseredata, perché dove è già fiorita la parola viva e pura, che ti istruisce,

> Dove ancor nel segreto matura,
> Dove ha lagrime un'alta sventura,
> Non v'è cuor che non batta per te.
>
> (Manzoni).

Franck. — Signore e signori! Il Ministro dell'interno, da cui dipendono in Francia gli Istituti nazionali per la educazione dei sordomuti, mi ha incaricato di rappresentarlo dinanzi a questo insigne Congresso. Io suppongo che nella vostra ardente sollecitudine pei vostri cari allievi non vi sarà indifferente il conoscere quale sentimento io riporti meco dalle vostre considerabili deliberazioni.

Ed io per rispondere a codesto vostro giusto desiderio, chiedo in quest'ora suprema, alla vostra benevolenza, alcuni minuti di attenzione.

Or sono già ventun'anni — nel 1859 — che essendo io stato nominato relatore di una Commissione dell'Istituto di Francia, a cui s'era sottoposta la questione del metodo da usare per l'istruzione dei sordomuti, ebbi occasione, in un documento allora stampato, di spiegare il mio pensiero su due punti principali: sull'uso del linguaggio mimico, e quello dell'articolazione, o, come voi la chiamate con maggiore giustezza, del metodo orale. Sul linguaggio mimico non ebbi a mutare d'opinione, ché m'avvidi subito che vi era una sorgente di nocevoli illusioni, e che se esso era atto a destare nello spirito del sordomuto alcune imagini sensibili, o alcune rappresentazioni delle azioni materiali e degli istinti della vita animale o delle passioni più superficiali dell'anima umana, esso aveva il grande svantaggio di mettere il turbamento e la confusione nella mente del sordomuto e di stendere un velo incerto, mobile insieme ed impenetrabile, fra lo spirito di lui e le verità di ordine morale ed intellettuale, e di fargli scambiare per idee i movimenti fisici, che il più spesso non ne sono neppure i simboli. Ecco perché, o signori, mi sono con ardore associato alla maggioranza di questa Assemblea, quando essa si dichiarò contro i gesti, anche quando sotto il nome di metodo misto si pretendeva di usarne solo per introduzione o per accompagnamento alla parola.

In quanto al metodo orale ebbi i miei dubbî e feci delle riserve, ventun'anni fa, perocché così imperfetto era esso allora nelle scuole francesi da me visitate e dava al povero sordomuto un aspetto così poco umano, che non esitai a dichiarare che non si doveva usare di quel metodo che con allievi eccezionali, ma che per la maggioranza era preferibile di molto la lingua scritta ed insegnata secondo il metodo oggettivo. Giammai io non proscrissi il metodo orale dalle scuole, specialmente da quelle che non conoscevo; giammai io non invocai contr'esso sentenza di morte e neppure

di perpetuo esilio. Mi contentai solo di metterlo in quarantena, finché mi si fosse dato pegno di sua salubrità.

Oggi, dopo aver esaminato a più riprese le mirabili scuole di Milano; oggi, dopo aver veduto all'opera i vostri maestri e le vostre maestre, non meno egregi per lo zelo, pel carattere e per l'angelica pazienza, che per la perizia loro nell'insegnamento; oggi, dopo aver sentito qui il vostro venerabile Presidente, maestro non solo nell'arte di far parlare, ma pur anche in quella di parlare; dopo aver inteso l'eloquente e chiaro commento che fece il mio compatriotta, abate Guérin, del discorso di lui; dopo aver veduto magnificato il vostro zelo da tanti uomini infiammati del sacro fuoco della carità, fra cui nomino il signor abate Balestra, che è venuto generosamente ad offrire alla Francia il concorso del suo zelo, del suo émpito apostolico e delle sue speranze; dopo aver veduto e osservato tutto questo e udito tutti i discorsi di tante egregie persone, che tutte contribuirono a rendere più chiare le idee, non mi resta altro che ripetere dal profondo del cuore, e con una convinzione incrollabile, il grido che qui risuona da due giorni: Viva la parola! Fate posto: largo alla parola: evviva! Indietro i metodi incompleti, i metodi illusorî, che ebbero sì lungo tempo la pretensione di farne le veci o d'esserne compimento.

Signori! Si racconta che Maometto quando la prima volta predicò alla Mecca il culto di un Dio solo, con un martello in mano percorresse il tempio popolato di idoli, e fermandosi dinanzi a ciascuno, desse loro un picchio sulla testa, gridando queste parole: *Sparite, simulacri ingannatori! il vero Dio si è rivelato.*

E noi diremo lo stesso ai gesti: *Sgombrate il luogo e fate largo alla parola!*

Né con questo ho ancora finito, ché non posso lasciare di compiere un dovere d'altra parte caro al mio cuore, che è di testimoniare al rappresentante del Governo italiano ed alle autorità municipali di Milano la riconoscenza a cui hanno tutto il diritto per la cortesia in tutto, per la benevolenza grandissima e per la graziosità tutta italiana, con che ci han reso il nostro còmpito non solo facile, ma gradevole. È inutile aggiungere che nella mia gratitudine comprendo le Commissioni che presiedono ai due Istituti non dirò rivali, ma animati l'uno per rispetto all'altro dalla santa emulazione del bene, come vi associo pure i direttori ed i maestri di cui ho già parlato.

Duolmi di non poter significare ora gli stessi sentimenti al signor Pendola, che non è presente; ma si è stabilito che una delegazione francese vada da lui per visitare ed osservare la grandezza e la santità dell'opera sua.

Io non ho alcun diritto di fare ringraziamenti in nome di tutti i membri del Congresso; ma non si troverà forse che io sia ardito troppo coll'associarmi non solo i miei compagni della Commissione, ma anche tutti i miei

compatriotti, ecclesiastici e laici, preti e secolari e i membri delle Congregazioni religiose che io ho avuto il bene d'incontrare qui, mentre dico che me n'andava altiero ogni volta ne udiva la parola.

Voi scuserete un uomo che ha passato la sua vita negli studî speculativi, se espone ora un pensiero che da molti giorni gli si presenta alla mente. Si parla molto male del tempo nostro; e in tutti i tempi, fu ed è la stessa canzone: *si va di male in peggio.* Mi ricordo a proposito una frase del sig. Guizot. Un giorno, durante una crisi terribile pel mio paese, me gli avvicinai, dimandandogli se non credeva che il mondo fosse ammalato; ed egli mi rispose che: " malato fu sempre; se non che esso non se n'accorse mai, ed oggi che se n'accorge, è tempo di pensare a guarirlo ". Ebbene questo fatto si riproduce sotto a' nostri occhî: sebbene molto male si dica dell'età nostra, noi vediamo uomini appartenenti a tutte le nazioni che insegnano con convinzioni diverse, ma egualmente degne tutte di rispetto; vediamo donne, appartenenti a tutto il mondo, le quali si sono consacrate al ministero del bene e della carità; vediamo tutti questi elementi della società riunirsi qui, intendersi, respirare un'aura comune, lasciarsi trascinare da uno spirito comune e tutti insieme tendere una mano agli infelici che la natura parea avesse allontanati da noi, e render loro la parola.

Si può dire, — se voi mi permettete di servirmi di una parola divenuta comunissima nel linguaggio politico de' tempi nostri: — si può dire che voi avete fatto l'annessione del sordomuto alla società, all'umanità. E' sarebbe da desiderarsi che tutte le annessioni che si potranno ancor fare nell'avvenire, vi somigliassero. E perché non sarebbe così? Perché i popoli, che, siccome gli individui, si devono considerare come fratelli, e mentre i loro interessi al lume della civiltà, tendono a fondersi sempre più insieme, avranno sempre a pigliare le armi gli uni contro gli altri per lo spirito di conquista? Le conquiste della scienza sull'ignoranza, della carità sull'egoismo, della libertà sulla schiavitudine, sole son degne dell'ambizione loro, sole rispondono al genio del nostro tempo. Sono le conquiste che io spero, e m'ho la certezza che si effettueranno.

All'aspettazione di cotali conquiste v'aggiungiamo l'aspettazione di una alleanza non meno desiderabile: l'alleanza della libertà e della carità.

Libertà e carità sono due parole, la cui associazione ci pare strana. La carità, signori, è la libertà nella sua espressione più nobile e più pura. La carità è il movimento spontaneo dell'anima nostra. Quando la carità non è più libera, non è che una contribuzione involontaria. Se vi si presentasse l'esattore comunale e vi dicesse: " Pagate un tanto pei poveri, " ne avreste dispetto, perché quella non è più carità. Così la carità non può far senza della libertà; ma aggiungo anche, la libertà non può far senza della carità; questa è l'eliminazione della passione

egoistica, della passione violenta e selvaggia, del desiderio di sottomettere quelli che non la pensano come noi, di emergere sopra di quelli che non hanno le nostre stesse opinioni. No, la libertà non è possibile senza la carità.

Quando vedo un uomo che fa parte delle sue opinioni liberali ad altri, mi prende voglia di domandargli: " Signore, amico, quale parte di libertà fate ai vostri avversarî? Perocché di quella che voi fate a voi stesso, io non mi do punto affanno: essa sarà sempre abbastanza grande.

Alla libertà ed alla carità bisogna aggiungere la scienza. Senza la scienza, la carità cammina alla cieca; senza la scienza, la libertà non è che una forza brutale. Libertà, scienza e carità: ecco i tre attributi per cui la nostra debole umanità ricorderà a sé stessa gli attributi viventi della Divinità, che il poeta d'Italia chiamò

. . . . la divina Potestate
La somma Sapïenza e' l primo Amore.

Presidente. — L'egregio signor Franck ha nominato fra le persone che meglio meritassero la stima in Italia, il venerando padre Pendola. Quasi che il padre Pendola sentisse l'eco della sua voce, mandava in quell'istante medesimo un telegràmma, col quale saluta l'Assemblea, si rallegra delle savie e generose deliberazioni, e fa voti perché con altrettanta costanza ed energia ognuno di noi le abbia a sostenere col fatto.

Onorevoli colleghi ed amati confratelli! Salito a questo seggio tremando e a malincuore, tremando e a malincuore lo lascio. La fiducia, l'indulgenza e, dirò anche, la simpatia di cui mi avete circondato, e la gioja d'avervi conosciuto e d'aver appreso a venerarvi e ad amarvi, mi rendono doloroso il dovermi accomiatare da voi.

Pertanto, mentre io vi prego a perdonarmi se, non già per difetto di volere, ma d'esperienza e d'abilità, ho mancato alla vostra aspettazione nel nuovo e non facile ufficio che m'avete affidato, vi ringrazio dell'efficace cooperazione con cui agevolaste il mio còmpito, e del contegno serio insieme e famigliare che serbaste durante il corso delle nostre trattazioni. Io vi ringrazio, perché voi ci portaste illuminati consigli e spirito retto, spregiudicato, generosamente amico del vero, sicché potemmo unanimi addivenire alle importanti e memorande conclusioni, che togliendo d'ora innanzi le differenze già esistenti fra le scuole delle varie nazioni e tutte unendole in un proposito, in un'azione, formano del Congresso di Milano un Congresso perpetuo fra noi. Noi tutti ritorniamo alle nostre scuole, alle nostre famiglie colla persuasione di non aver perduto il nostro tempo, e colla volontà risoluta d'insegnare ai sordomuti tutti col medesimo metodo, di istruirli cioè alla parola e colla parola, senz'altro mezzo. Noi tutti ab-

biamo una bella notizia da dare ai nostri allievi, e siamo impazienti di dir loro: *voi parlerete!*

Questo riflesso scema in me il dolore di accomiatarmi da voi, o amati colleghi, e mi rallegra ad una volta nella certezza della pratica utilità delle nostre adunanze e della loro efficacia pel vero miglioramento della condizione dei sordomuti e dirò anche dei loro istruttori.

Epperò, mentre il nostro Congresso, colla serietà delle sue trattazioni, colla sostanza delle sue deliberazioni e coll'appoggiarle all'esame dei fatti, ha smentito le principali censure che giustamente si fanno alla maggior parte di tali riunioni, e per tal ragione ha assunto una grande importanza nella storia dell'arte nostra benefica, io vorrei che la nostra azione avvenire smentisse l'altra accusa, il più delle volte meritata, che cioè ai voti magnifici emessi da simili Assemblee scientifiche non abbia a corrispondere l'effetto. Voi tutti d'accordo avete votato *per l'insegnamento della parola e colla parola senz'altro mezzo:* questo, ch'è il grande risultato del nostro memorando Congresso, ora si raccomanda alla fermezza del vostro proposito, a tutto il vigore della vostra azione. Grandi saranno senza dubbio le difficoltà che vi si opporranno, specialmente nei primi tempi, per l'applicazione di questo metodo, grandi gli ostacoli che andrete incontrando nell'ardua via della risoluta trasformazione. Ma, coraggio! avanti! avanti fino alla fine! V'è un premio che tutto compensa, un premio ch'io apprezzai dopo tante lotte, sopra ogni altro confortevole e grande: il gaudio che gusterete quando i vostri allievi diranno a voi per la prima volta congiunti i sacri e cari nomi di *padre* e di *madre*, e quando li udrete colla parola dir le lodi di Dio, e li vedrete correre fra le braccia dei loro cari salutandoli colla viva parola. In quel giorno voi ricorderete, lo spero, i vostri colleghi d'Italia, e ai vostri allievi e ai loro parenti commossi parlerete, io lo spero, del Congresso di Milano.

Addio, dunque, o generose anime di Francia, che ripassate le Alpi col più santo e generoso dei propositi! addio, o nobili e sereni fratelli d'Inghilterra, di Svezia, di Norvegia e di Germania, e voi, o coraggiosi figli d'America che non credeste troppo passare l'Atlantico e far tanta via per venire ad aggiungere un raggio di luce a conforto della sorte del povero sordomuto!.... Ritornando ai vostri e nostri colleghi e ai vostri cari figli d'adozione, portate loro il nostro caloroso saluto e questo augurio del cuore dei loro fratelli d'Italia: che *la parola*, la quale ha unito tutti i maestri in una scuola, unisca tutti i sordomuti in una famiglia, colla grande famiglia dell'umanità redenta. E sia questo il nostro estremo saluto: *Viva la parola!*

Ackers. — In nome dei membri inglesi di questo Congresso mi sia lecito di esprimere un sentimento di gratitudine a tutta l'Assemblea. Vo'prima manifestare la più viva riconoscenza per la cordialità, con cui siamo stati

accolti dalle Autorità di questa nobile Milano, e sopratutto dal Prefetto della provincia, signor comm. Basile, che ha voluto presiedere all'inaugurazione ed alla chiusura di questo Congresso, e dal signor Sindaco della città. Dobbiamo in particolare poi porgere i nostri omaggi al signor dottor cav. Zucchi, rappresentante del Governo e dell'Istituto Regio; e poi ai direttori dei due Istituti, ai professori e a quanti in questi pochi giorni ci furon larghi di cortesie d'ogni maniera. E a nome di tutti questi compatriotti di lingua inglese, prima di lasciarci, voglio anche ringraziare l'Assemblea pel modo con cui accolse ed ascoltò le parole della signora Ackers. Nulla di più possente dell'amor materno, dell'amore della madre di una sordomuta, che desidera che il beneficio procurato alla propria creatura, col farla istruire col metodo della parola pura, possa espandersi su tutta la classe dei poveri sordomuti; e non v'era altra ragione per indurre la signora Ackers a parlare, per la prima volta in vita sua, dinanzi a pubblica e così solenne Assemblea. Ringraziamo Dio de' progressi che per sua protezione ha fatto la causa dell'educazione dei sordomuti in quest'ultimo tempo. Or sono otto anni, quando ci accingemmo, io e la mia signora, a fare i nostri viaggi di osservazione. Allora c'era stato detto che quanto all'Italia non c'era a pensare di venirvi, perché l'insegnamento orale era ancora ne' suoi primordî, e per conseguenza non c'era nulla da vedere. Oggi invece vediamo che gli sforzi del signor abate Balestra e quelli del nostro presidente hanno in questo paese ottenuto dei risultati che non sono secondi a quelli di nessun altro paese del mondo. Vogliam esternare la nostra riconoscenza agli istruttori francesi che hanno abbandonato il metodo che finora era stato chiamato *francese;* e poi ai nostri fratelli di Germania, i quali non ci tengono che il metodo da loro prima usato, si chiami ancora *tedesco.* Da ora a poi non si parli che del metodo orale, e sia esso il metodo universale. Però finisco anch'io esclamando: *Viva la parola!*

T. Gallaudet. — Chiedo di poter dire io pure una parola in nome degli istruttori degli Stati Uniti d'America. Parecchî di noi hanno attraversato l'Atlantico per prender parte ai lavori di questo Congresso. Noi siamo lieti di essere qui venuti. È bene che i rappresentanti di tante diverse nazioni si riuniscano per istudiare, per imparare gli uni dagli altri; epperò rallegra il veder qui tante persone d'ogni età, sesso, condizione, religione e nazione, riunite con un medesimo spirito, che hanno operato ciascuno secondo il proprio lume intellettuale, la propria esperienza e la propria coscienza. Veniamo da paesi lontani, ma siamo tutti uniti sotto la volontà di Dio! Uniamoci nel comune intento. I nostri cuori sono pieni di riconoscenza pel nostro eloquente presidente e per tutti, e ricorderemo ai fratelli degli Stati Uniti, come il più bel tempo, il nostro soggiorno in Milano e il lavoro qui compiuto.

Balestra. — Signore e signori! Toccò all'Italia l'onore di essere seconda dopo la Francia ad accogliere nel suo seno un Congresso internazionale; ma l'Italia fu più fortunata della Francia: il Congresso di Milano fu più veramente un Congresso internazionale pel numero e la qualità delle persone che lo hanno costituito. Milano, patria di Cesare Correnti, più di tutte le altre città italiane aveva diritto di ospitare questo Congresso. E giacché ho nominato quest'illustre suo figlio, io vorrei che egli ritornasse per un sol giorno almeno al seggio ministeriale della pubblica istruzione, affinché potesse fare che diventi un fatto la legge già da lui proposta a favore dei sordomuti. Allora una corona immortale cingerebbe il capo di questo figlio eletto della eletta Milano. Milano, la patria del Taverna, il primo che seriamente siasi occupato della quistione del metodo orale; Milano, che non ha forse in tutto il mondo chi l'eguagli in istituzioni di beneficenza, dove non c'è ricco che non lasci nel suo testamento, a suo onore e gloria, un po' di denaro a sollievo dei poveri sordomuti, Milano, o signori, è la città che venne a buon diritto scelta a sede di questo Congresso. Ed io, comense, grido: Viva Milano! viva il Congresso!

Treibel. — (Qui si leva il signor Treibel, il quale in tedesco ringrazia i colleghi e le città italiane dove ebbe sì buona accoglienza, e congratulasi pel grande lavoro compiuto in così breve giro di giorni) (1).

Hugentobler. — Se mi è permesso di aggiungere qualche parola per la mia Svizzera, che, con mio gran dispiacere rappresento qui da solo, dirò che ho provato un vivissimo sentimento di compiacenza di trovarmi a questo Congresso, perché i risultati che abbiamo veduti nelle scuole italiane possono star a paro con quelli dei nostri Istituti migliori, di Basilea e San Gall. Noi in Isvizzera abbiam queste scuole, di cui andiamo giustamente altieri; ma confesso umilmente che difficilmente potremmo insegnare con metodo orale più puro di quello con che si insegna in Italia.

Quando noi giungeremo coi nostri allievi a non più usare dei gesti, avremo ottenuto lo scopo supremo del nostro insegnamento. Ebbene, in questi due Istituti di Milano ho osservato questo, e ne sono stato meravigliato; né credo ci sia un'altra scuola che porga risultati così meravigliosi. Devo anche soggiungere che mi sono meravigliato altresì di trovare tanta affabilità e gentilezze tante nelle persone gravi che sono qui convenute con un sol pensiero, cioè di far del bene; e questa unione mi ha profondamente commosso, perché da otto anni ad oggi avevo in Francia sempre

---

(1) Rincresce che le precise parole dette dal signor Treibel non si possano qui riportare a far corona colle altre, non essendosene fatto nota dagli stenografi.

Il Compilatore.

incontrato molte difficoltà e molti ostacoli, e confesso che l'anno scorso al Congresso di Lione non credeva che le cose dovessero cambiare così presto. È vero: a Lione ci si era promesso che si voleva approfondire la questione e risolverla in breve. Ma io pensai che alla fine di un Congresso si promettono molte belle cose. Ebbene ora ho la sodisfazione di poter dire che la promessa fu lealmente mantenuta, e me ne rallegro.

VAÏSSE. — Una parola soltanto per presentare l'abate Bilanger, direttore dell'Istituto di Montreal nel Canadà, che giunge in questo momento a Milano, non credendo che oggi si avesse già a chiudere il Congresso.

BOUCHET. — Signore e signori! All'Inghilterra, alla Germania, alla Svizzera, aggiungo la Francia, la quale con esse concorda nell'espressione di tutti i sentimenti di riconoscenza che si sono così bene manifestati. Ora queste espressioni io le riassumo in una sola frase, frase che ci rammenterà sempre tutti questi signori e queste signore che non dimenticheremo mai: " La riconoscenza è la memoria del cuore. "

EKBOHRN. — Signore e signori! Noi del lontano Nord quando si vuol pensare a un paese molto delizioso e quando a questo paese si vuol dare un nome, noi pensiamo sempre all'Italia, a questa Italia che una volta veduta, si vorrebbe rivedere ancora, sempre. Quando il freddo crudamente ci investe, allora noi chiudiamo gli occhi e si pensa e si vede questa bella Italia. Il sole, lo splendido sole da noi si vede raramente; e però quando uno di noi viene in Italia, vorrebbe rimanervi sempre in questo fortunato paese. Ma non è soltanto per il suo splendido sole che noi amiamo questa terra felice. Un altro astro splende quaggiù e ci fa amare l'Italia: è l'astro dell'amore per coloro che soffrono, è il sole del cuore che splende in questo vostro limpidissimo cielo. Come fa caldo qui! Ma fa più caldo nel vostro cuore, che è tutto per l'umanità che soffre. Io porto con me ricordi molto graditi, ma il più grande e gradito ricordo è che pur là dove fa freddo, sia il calore del vostro cuore, dei vostri sentimenti per l'umanità sofferente.

Salute a tutti coloro, i quali, come me, lavorano per migliorare la sorte dei poveri sordomuti. Viva l'Italia!

CORRENTI. — Io vengo qui a mostrarmi una doppia impotenza. Il mio amico Balestra mi ha già denunciato; egli ha già parlato delle mie buone intenzioni e della nessuna loro riuscita. Io devo salutarvi; ma ho avuto la disgrazia di non poter assistere ai vostri lavori, pel che mi conviene fare un discorso che non è certamente così pratico e così appropriato, come quelli eloquentissimi che avete sentiti. In ogni modo, siccome ho promesso, così mantengo, anche a costo di dar prova della mia impotenza per la terza volta *(Legge)*.

" Mesdames et messieurs! Voici le moment des adieux. Quelle admirable phrase, quelle parole émouvante et profonde! À Dieu! Je m'étonne qu'elle

soit si peu comprise, et que par le frottement de l'usage elle ait pu devenir presque banale. — Il faut donc se dire adieu, ce que pour plusieurs de nous équivaut à se donner un rendez-vous en Dieu. — Mais pourquoi, chers confrères et respectables sœurs, pourquoi je me surprends à parler de Dieu dans ce moment, où nous devrions échanger gaiement des gages d'amitié, et des promesses de bon souvenir? Pourquoi à cette heure solennelle me revient sur les lèvres ce mot mystérieux, qui a été la clef de voûte de l'humanité, pendant tants des siècles, et qui de nos jours on voudrait réduire à un simple adverbe, à un pléonasme rhétorique?

„ C'est parceque vous accomplissez ici une œuvre divine. Quand les doutes, qu'on respire dans l'atmosphère trop rarifiée de la science, me prennent au cœur, quand l'équivoque sournois m'obsède sous les formes glaciales du langage officiel, quand enfin pour mon propre poids je me sens incliné à la bête, qui nous portons en nous, ou qui nous porte, eh bien! je songe à la phalange sacrée des hommes devoués à une vocation qui n'a pas de titre dans le langage de l'Église et de l'État, je songe aux hommes devoués au service des malheureux qui ne connaissent pas même leur malheur, qui ne savent le plaindre, qui ne peuvent appeler au secours, et ne nous adressent ni prières, ni reproches.

„ Qu'est ce donc qui vous force à songer à des misères, qui s'ignorent elles mêmes et qu'on pourrait ignorer? Qu'est ce qui vous force à éguiser dans des âmes engourdies l'aiguillon de la conscience, à éveiller dans des esprits léthargiques le tourment de l'intelligence toujours inasservie? C'est que vous avez foi dans la conscience et dans la raison. C'est que vous avez compris le mystère, deviné par le grand athlète de l'Église latine, quand, en terrassant le manicheisme, il écrivait que le mal n'est dans l'ordre divin spirituel du cosme qu'une occasion pour le bien, qu'une tentation héroïque pour les hommes de bonne volonté.

„ Mais je vois qu'ici une parenthèse est nécessaire. Nos honorables confrères, qui jusqu'ici ont eu la complaisance de s'efforcer de comprendre la langue italienne, voudront voir, je l'éspère, dans mon audace d'essayer une langue étrangère, mais dans laquelle les cœurs italiens ont puisé tant de fois la consolation et l'éspérance, un témoignage de respect pour eux, et non pas un abus de parole. Nos deux langues sœurs doivent se trouver ensemble en famille, et n'échanger entr'elles que des mots de bienveillance et d'encouragement.

„ D'ailleurs il fallait bien que vôtre présence redonnât la parole même à ceux qui ne sont pas coutumiers de la tribune. Ainsi en moi vous pouvez voir un véritable muet, qui s'efforce d'exprimer la sympathie, que vous inspirez à tous nos compatriotes. J'ai donc pris la parole, que vous mêmes m'apportiez.

„ La parole! Oh que je voudrais convier ici, à cette école de difficulté, de sincerité, de sobrieté, que vous avez ouverte pour refaire l'âme des pauvres sourds-muets, que je voudrais y convier cette foule de parleurs, de discoureurs, de fabricants des foudres oratoires, de jaseurs à tant la journée et à tant la ligne, de tous ceux enfin qui remplissent le monde de bruit, et de confusion, et que l'apôtre des Gentils, qui peut bien redevenir l'apôtre de nôtre temps, appelait cymbales retentissants et clairons soufflants dans le vide. Ah! que je voudrais appeler à cette école ceux qui respectent pas la sainteté de la parole, qui en forgent de sophismes pour mentir aux autres et à soi mêmes, pour étourdir leur conscience, et selon le célèbre bon mot, digne de Mephisto, pour cacher leur pensée. Sur les lèvres des sourds-muets ils pourraient apprendre et comprendre comment le verbe se fait chair, comment l'idée devient une force plastique, qui transforme et éclaire la physionomie des rachetés, qui corrige et refait même leur organisme et leur donne des yeux qui écoutent, et une voix qui ne resonne que dans l'esprit.

„ Quel heureux thème pour les évolutionistes! mais bien plus quelle noble défi pour la charité, qui agit même avant de savoir comment elle se prendra aux obstacles, qui ose toujours, qui espère toujours, qui marche toujours sans attendre pour aimer et pour se sacrifier, que la science lui ait appris le secret de l'avenir, et lui ait assuré le succès et la recompense. — En effet il y a un esprit de bienfaisance, qui est un chapitre d'économie sociale, avec force de sousentendus politiques. Une bienfaisance raisonneuse, boursière, budjetaire, qui régle sa comptabilité en partie double, et en donnant l'aumône à Lazare demande en echange l'amnistie pour l'Epulon. Je respecte infiniment cette bienfaisance bien avisée, qui haute la bourse et joue à la hausse sociale. Mais ce n'est pas là ce que j'adore. — Il est bien, il est prudent, il est nécéssaire d'en étudier les formules et d'en suivre loyalement les pratiques pour le comptes rendus. Car il n'y a pas de doute: il faut savoir faire, même pour faire le bien. Mais ce ne sont pas les Benthamistes qui auraient fait jaillir la source divine. Ils peuvent bien l'exploiter habilement, ils l'exploitent en effet, mais ils ne sauraient la renouveler, si jamais, par malheur, on arrivait à l'épuisement. C'est cette divine folie, comme l'appelait Saint Paul, qui ne se propose le bien que pour le bien, sans arrière pensée, sans marchander les louanges et les recompenses. C'est cet instinct sublime, cette soif du sacrifice, cet entrain séraphique, qui nous fait vivre en dehors de nous, qui nous apprend à diviniser la vie en vivant pour les autres. Et c'est en suivant cette impulsion, qui nous dérobe aux ennuis et aux basses de la vie individuelle, et qui nous entraine dans la vie universelle, que vous avez pu arriver à cette miraculeuse restauration de l'esprit, dans le verbe, que vous avez pu rouvrir à la lumière

spirituelle tant d'âmes abandonnées au régime cellulaire, éclipsées dans la solitude, et privées de l'organe de la fois. *Fides ex auditu.*

„ Ah! chers confrères, permettez moi, en terminant, de reprendre la note par laquelle j'avais commencé.

„ Cherchons dans ce crepuscule de la vie divine, qui attire nos âmes, cherchons dans la logique du cœur, cherchons dans les splendides épanouissements du verbe plastique, cette intelligence d'amour, *intelletto di amore*, admirable invocation de notre prophète national. *L'intelletto di amore*, voilà l'enigme encore incompris par notre civilisation scientifique, qui ne croit que ce qu'elle comprend et qu'elle touche: et elle vraiment touche beaucoup, mais, je le crains, comprend très-peu.

„ Et encore un autre mot qui vous puisse servir de bon voyage. Il est écrit: *Que ceux qui font les œuvres de charité, les fassent avec allegresse.* Je vous laisse avec la sainte joie qui vous est due pour le bien que vous avez fait, pour le bien que vous allez faire, et je vous salue avec ce sublime idéale, qui fait la consolation et la force de nôtre esprit: *À Dieu.* „

Houdin. — Come vice presidente di questo Congresso per la Francia, avrei voluto anch'io dirigervi una parola d'addio; ma come esprimermi? Cerco nel mio cuore e trovo che sono venuto qui, come tutti i Francesi, pieno d'amore per l'Italia, per l'Italia sorella della Francia, a cui la catena delle Alpi unisce, non separa, e ne ritorno collo stesso amore raddoppiato, e di più con una riconoscenza e una dolce memoria che non si cancelleranno mai dall'animo mio.

Il Prefetto. — Dopo le parole pronunciate a nome del Real Governo da chi ebbe degnamente la missione di rappresentarlo, sarebbe stato assolutamente inutile che io, capo politico ed amministrativo della provincia, ripetessi impreparato e in forme sbiadite le espressioni degli stessi sentimenti. Tanto più mi sarei astenuto dal farlo, perché non risuona soltanto in quest'aula, ma in ognuno dei nostri cuori, l'eco commovente di nobilissime parole che hanno incarnato il verbo di tutte le nazioni civili. — Echeggia, ripeto, il grido di viva la parola, che non è soltanto la conquista della scienza, è la vittoria del cuore, è il segnacolo di un grande avvenire, è il corollario migliore di quegli studî etnografici, che, congiunti alla riabilitazione dell'umanità, ci condurranno chi sa dove.... ma certo a migliori destini.

Io ho raccolto dalla bocca di illustri stranieri parole di conforto, di incoraggiamento per questa adorata patria comune, l'Italia: e ve ne rendo grazie, o signori, dal profondo dell'anima. Se non ne siamo degni del tutto, pure noi ci aspettavamo queste parole che ci spingono più innanzi nella via di un ben inteso progresso. Le aspettavamo a un sol titolo: ché se, come splendidamente ha detto uno di questi illustri stranieri “ fa caldo qui

fra tanto lusso di cielo, fra tanto splendore di sole „, tutto ciò non ci toglie la fermezza e la serenità dei nostri propositi, non ci distacca dal nostro supremo objettivo: non recar molestia a nessuno; e provvedere al nostro avvenire col consolidamento delle nostre condizioni sociali e politiche.

Signori, io, rappresentante del Governo, ho dovuto assistere, e con gradimento, di questi giorni, alla chiusura di tutti i congressi nazionali ed internazionali, scientifici, che qui furono: ho visto al supremo momento del commiato scambiarsi strette di mano e sorrisi: si riverberava sul volto di tutti radioso l'ardimento che inspira la scienza; ma non ho visto commoversi fino alle lagrime, non ho visto aleggiare, come qui, questo senso di commozione dell'animo, questa specie di corrente di benevolenza che al di là e al di qua dell'Atlantico tutti ci rende fratelli in quella parola fatidica che è il bene di tutti. Gli è perché il Congresso che redime una classe di disgraziati della società, gli è perché il Congresso, il frutto de' cui studî si concreta e si rivolge a uno di questi sventurati e dice: “ Sorgi e favella „, non fa bene soltanto alla mente, ma rialza il cuore, nobilita il sentimento e ci rende fieri d'aver fatto collettivamente una buona azione.

Io ho assistito, infine, alle prove date realmente da questi disgraziati: e, o Signori, profano come sono a questi studî, e non essendo poi del tutto proibito a un rappresentante del Governo di smettere per qualche istante la forma ufficiale, lasciate ch'io vi parli col cuore, come amore m'inspira: mi è parso di vedere una vera redenzione, e di vedere ancor questo, che gli stessi due metodi che si sono succeduti l'uno all'altro, uno dei quali ha riportato qui una così grande vittoria, non sono che seguaci fidi dello svolgimento dello spirito umano, poiché la storia dell'umanità c'insegna che il linguaggio rappresentativo dei gesti precede quello della parola, la parola che collega e unisce, che spinge questi figli della sventura in mezzo alla società e dice loro: “ Siete pari agli altri. „

In nome dunque di questa vittoria, in nome del bene che avete fatto a tanta gente, io vi saluto. E in questo secolo in cui si adora con molto entusiasmo il *vitello d'oro* e il *dio milione*, facciamo un po' d'omaggio alla *regina carità*, alla regina che ha una splendida incarnazione in MARGHERITA, emanazione anch'essa della beneficenza pubblica e privata.

PRESIDENTE. — Il Congresso internazionale di Milano è chiuso.

Cogli applausi più sinceri, più vivi e più eloquenti, i quali interruppero spesso ogni oratore, finì il Congresso internazionale di Milano pel miglioramento della sorte dei sordomuti: Congresso che fu della più alta importanza e pel numero e la qualità delle persone che lo componevano, convenute da ogni angolo della terra, e per lo spirito calmo di carità che aleggiò sempre in quella sala, dove si sarebbe detto essersi avverata la

promessa di Cristo di mandare il suo spirito fra quelli che in suo nome si fossero assembrati, e per le risoluzioni prese all'unanimità su questioni vitali per l'avvenire dei nostri cari infelici, fra le quali massime quella della parola, lungamente discussa, tenacemente oppugnata con autorevoli argomenti di consuetudine, opportunità e possibilità, e semplicemente difesa coi fatti e colle ragioni, è vinta alfine dalla coscienza comune e concorde volontà di volere il bene ad ogni costo e il progresso nel bene, con aspirazione a sempre più alto, mediante la libera carità associata alla scienza, secondo la bella frase del signor Franck, colla quale ci si rammentò la massima dell'antica filosofia italica: *A Dio non è ostia più accetta del beneficare altrui con senno.*

APPENDICE

AGLI ATTI DEL CONGRESSO INTERNAZIONALE PEI SORDOMUTI

Quest'Appendice serve a compire gli Atti che precedono, poiché vi è raccolto ciò che in quelli non poté aver posto, benché ne faccia parte, e le memorie le quali, non essendosi potuto leggere durante il Congresso, furon consegnate per essere pubblicate. Ma gli onorevoli Autori di alcune di esse troveranno conforme a ragione, se dei loro pregevolissimi lavori si son lasciate le parti che non si riferivano alle questioni discusse nel Congresso e quelle altre che non erano che una ripetizione di quanto altri disse ed è ripetuto negli Atti, ovvero trattavano cose su cui non c'è questione, e forse sarebbe inopportuno sollevarne il dubbio, siccome è, verbigrazia, la parte storica dell'insegnamento orale. Credo di non aver fatto invano fidanza nella ragionevolezza degli Autori, i quali certo non ebbero altro di mira che di apportare ciascuno la sua pietra utile, in armonia colle parti dell'edifizio generale, a cui ha pure l'occhio intento l'ordinatore di quest'Appendice.

Réponse à la question spéciale n. 1 par M. S. John Ackers. (1)

Je dois avant tout remercier les organisateurs de ce très-important Congrès international de la faveur qui m'est accordée, bien que je ne suis pas professeur, d'apporter ma part de renseignements touchant l'éducation des sourds-muets. Il est bien que ceux qui ne me connaissent pas, sachent que je n'ai jamais été lié au professorat; et que je n'ai même jamais eu aucun intérêt pécuniaire soit dans une école, soit dans une Institution.

Ce qui a éveillé les sympathies de ma femme et les miennes, c'est que notre unique enfant perdit l'usage de l'ouïe à peine âgée de quelques mois.

---

(1) V. a pag. 26.

Avant cet événement, partageant; hélas! l'opinion commune, nous n'avions apporté aucune attention spéciale à la condition et à l'éducation des sourds.

Voyant avec quel acharnement les partisans du langage parlé et ceux des signes se combattaient, les uns les autres, en Angleterre, nous résolûmes de juger par nous mêmes dans d'autres pays jusqu'à quel point les avantages d'une méthode l'emportaient sur l'autre au delà de la carrière scolaire, et quand la vie d'école avait fait place à la vie sociale; car la méthode de la parole pure n'avait pas été assez longtemps mise en pratique en Angleterre pour que ses résultats sociaux sur ses élèves eussent fait impression.

Afin d'éviter tout risque de confusion, je définirais comme suit, les termes employés dans ce mémoire.

" Méthode de la parole pure ", celle qui est basée sur l'articulation et la lecture sur les lèvres; " Méthode mimique ", celle qui est basée sur les signes; " Méthode mixte ", celle qui est basée sur les signes, avec une certaine somme d'articulation enseignée comme talent d'agrément.

Je dois ici remarquer que quand en 1872 nous entreprîmes notre tour d'inspection, qui comprenait l'Angleterre, l'Amérique, la Hollande, la Belgique, l'Allemagne, la Suisse, la France et l'Ecosse, chaque contrée dans l'ordre indiqué, nous penchions naturellement vers la méthode la plus en vigueur dans notre pays, c'est-à-dire la méthode mimique.

De ce qui précède, il doit sembler naturel que l'on me demande de donner le résultat de nos enquêtes comme réponse à la première des questions spéciales du programme de votre conférence, c'est-à-dire: " Les sourds-muets instruits par la méthode d'articulation, oublieraient-ils, alors qu'ils sont sortis de l'école la plus grande partie de connaissances qu'ils y ont acquises, et dans leur conversation avec les parlants, donneraient-ils la préférence au langage mimique et à la langue écrite? "

Si ce reproche était fondé, à quoi faudrait-il attribuer cet état de choses, et quels seraient les moyens d'y remédier? Je réponds que les sourds de naissance, aussi bien que les autres, qui ont été instruits convenablement *par* la méthode d'articulation, n'oublient pas, alors qu'ils sont sortis de l'école la plus grande partie des connaissances qu'ils y ont acquises, encore moins donneraient-ils la préférence au langage mimique et à la langue écrite qu'à l'articulation.

Remarquez que j'appuie avec une certaine emphase sur le mot " *par* ", *par* l'articulation.

Sur ce mot *par* l'articulation repose toute la différence entre la méthode de la " parole pure " avec ses résultats excellents, et les plusieurs degrés de la méthode " mixte " avec ses résultats flatteurs. C'est cette articulation enseignée, au lieu de l'enseignement *par* l'articulation, articulation en-

seignée, c'est-à-dire comme une sorte d'extra, de sujet, de leçon, au lieu de faire de l'articulation le canal par lequel toute l'instruction devrait être donnée, qui est si souvent prise pour la méthode de la " parole pure „.

J'ai examiné plusieurs écoles sur la méthode " mixte „ qui prétendaient donner tous les avantages qu'offre la méthode de la " parole pure „; eh bien dans ces établissements on consacrait à l'enseignement de l'articulation une demi heure seulement par jour, et nous avons vu quelques écoles où cette leçon, considérée comme un extra, n'était donnée que de deux jours l'un. Comparez ceci avec les avantages qu'offre une salle d'ecole où toutes les connaissances s'acquièrent par l'articulation, où toutes les occasions de communication qui s'offrent aux jeux, aussi bien qu'aux repas, sont conduites de la même maniere; et vous verrez alors que, pour ceux qui sont instruits par la méthode de la " parole pure „, le langage parlé et la lecture sur les lèvres sont leur langue naturelle, la langue de leur pays, celle des entendants-parlants, et la leur propre. Qu'y a-t-il alors d'étonnant qu'ils s'en servent dans la vie sociale? À vrai dire, ce qui serait étonnant, c'est qu'ils ne s'en servissent pas. Tandis que ceux à qui l'on a enseigné l'articulation comme un extra, ne la considéreront jamais comme leur langue naturelle: cela leur fera le même effet qu'une langue étrangère enseignée à des enfants qui entendent. Il ne faut donc pas s'étonner que les sourds ainsi enseignés, préfèrent dans la société être considérés comme sourds-muets, et emploient plutôt les gestes, ou toute autre méthode que ce parler boiteux et heurté, qui pour eux a toujours été une tâche désagréable, et avec lequel ils n'ont jamais été à l'aise. Ajoutez à cela qu'avec ces méthodes on se soucie fort peu de la lecture sur les lèvres ou de l'art de comprendre le langage parlé des autres. Le reproche dont fait mention votre question, et auquel ce mémoire répond, est entièrement immérité par la méthode de la " parole pure „ et par ceux qu'elle instruit; mais il est richement mérité par les plusieurs degrés de la méthode " mixte „ auxquels il s'adresse avec une force irrésistible, méthodes qui ont pour base les signes ou l'alphabet manuel, et qui sont mises en pratique par ceux qui sont hostiles à la méthode dans sa pureté.

Les professeurs et les partisans de ces méthodes signalent l'insuccès qu'éprouvent leurs élèves dans la société à se souvenir et à se servir du langage parlé, comme un argument de ce qu'on emploie trop de temps à enseigner ce même langage parlé aux sourds pendant leur éducation; tandis que les succès qu'ont remportés les élèves heureux des écoles sur la méthode de la " parole pure „, ont prouvé que c'était un des plus précieux dons que les sourds pouvaient recevoir quand ils l'avaient sûrement acquis. Citons un exemple frappant à ce sujet. Le Comité des écoles de Londres *(The Board School for London)* a adopté les conclusions de son inspecteur

pour toutes les écoles, à l'exception d'une seule; cet inspecteur a publié en 1879 ce qui suit: “ Pendant les trente années que j'ai mis en pratique les “ deux méthodes, j'ai trouvé que l'articulation et la lecture sur les lèvres “ ne peuvent être employées comme le seul médium de communication au “ but d'enseignement que dans peu de cas, et dans une proportion qui ne “ dépasse pas cinq pour cent „. De sorte que cet instituteur anglais, bien connu, a fait ainsi rejeter l'emploi pratique de la méthode de la “ parole pure „ de toutes les écoles pour les pauvres dans la métropole d'Angleterre: cette méthode qu'il ne comprend pas, qu'il n'a jamais essayée, et dont il n'a jamais eu l'occasion de voir les résultats, parceque, comme il l'annonce publiquement, sa propre méthode “ mixte a échoué d'une façon aussi signalée.

Maintenant si vous voulez bien me le permettre je vais faire suivre ce qui précède d'exemples choisis parmi le grand nombre de personnes que nous avons vues par nous mêmes, et dont l'éducation avait été faite dans des écoles et Institutions de pays différents.

Nous avons vu de jeunes garçons, et de jeunes filles, de jeunes hommes, et de jeunes femmes, des hommes et des femmes d'un certain âge. Parmi eux il y avait des apprentis, des ouvriers et des patrons et d'autres sans profession; nous les avons vus à domicile ou à leur ouvrage, dans leur maison de commerce ou au milieu de la société. Dans nos rapports avec les instituteurs de la méthode “ mimique „ et de la méthode “ mixte „ on nous avait maintes fois assuré que tous les anciens élèves que nous rencontrerions capables de converser et de lire sur les lèvres, seraient ceux qui n'étaient pas completement sourds, ou qui avaient été enseignés à parler avant de perdre l'ouïe; en un mot des semi-muets et des semi-sourds. Afin d'avoir la preuve de la vérité ou de la fausseté de cette assertion presque universelle, nous n'avons visité que des sujets absolument sourds de naissance, et pour rendre notre épreuve plus sévère, nous avions soin de ne jamais demander où nous trouverions des sourds sortis des écoles avant d'être prêts à les visiter, de crainte qu'ils n'eussent été préparés à nous recevoir. Nous avons agi ainsi pour répondre aux arguments mis en avant par les instituteurs de la méthode “ mimique „ et de la méthode “ mixte „: et nous nous félicitons pour satisfaire les incrédules, d'avoir pris ces precautions, quoique, à mesure que nous procédions, nous en reconnaissions l'inutilité, et nous nous sommes souvent sentis honteux nous-mêmes d'avoir été si soupçonneux.

Le contraste était on ne peut plus frappant entre ceux instruits par la méthode de la “ parole pure „ avec lesquels nous conversions de vive voix, et ceux qui avaient été enseignés par la méthode “ mimique „ ces derniers incapables de tenir une conversation avec nous, ignorant les si-

gnes et l'alphabet manuel, dont les efforts pour écrire étaient totalement infructueux; et qu'enfin dans beaucoup de cas il était impossible de comprendre, cela provenant de ce que la langue de leur propre pays était pour eux une langue étrangère. Les partisans même les plus fermes de ces systèmes seront forcés d'admettre, que le langage de son pays, enseigné d'après l'ordre interverti des signes à une personne la mieux élevée, aura toujours pour elle un résultat identique. M. le docteur E. M. Gallaudet l'a reconnu avec moi, et m'a dit que je pourrais mentionner ce fait, que sa propre mère, personne si éminemment douée par la nature et l'éducation, arrivée à l'âge le plus avancé, n'avait jamais perdu dans ses écrits ce qu'on peut appeler des sourds-muetismes.

Le résultat de nos rapports personnels avec les sourds qui avaient été instruits par la méthode " de la parole pure „ a été encourageant au delà de tout ce que nous avions osé espérer. Nous n'avons jamais rencontré aucun sujet qu'on aurait pu prendre pour un entendant-parlant, c'est vrai; mais nous avons vu des gens de toutes conditions et dans une grande variété de circonstances et dans toutes nos entrevues nous avons été à même de comprendre leur parler, d'être en retour compris par eux par la lecture qu'ils faisaient sur nos lèvres.

Nous avons en effet vu des gens capables de faire avantageusement leur chemin dans le monde, par le moyen du langage parlé, et de la lecture sur les lèvres. Par exemple parmi ceux que nous avons visités se trouvèrent quelques apprentis: l'un d'eux n'était pas un bon specimen, car il bégayait comme du reste les membres de sa famille qui entendaient; cependant nous pûmes le comprendre et il lut sans hésiter sur nos lèvres. Comme nous exprimions à son maître le plaisir que nous éprouvions de voir que ce garçon était capable de se faire comprendre par la parole (c'était un des premiers cas que nous avions vus), celui-ci en réponse nous dit avec beaucoup de mauvaise humeur: " Il ne parle que trop: il bavarde toujours avec son camarade. „

Prenons un autre exemple. Nous vîmes une maîtresse-couturière qui était à la tête de sa profession dans une des plus petites villes d'Allemagne. A notre première entrevue, elle mit une certaine reserve à parler d'elle-même. Ceci vint aux oreilles de son futur, qui nous pria de vouloir bien faire une seconde visite a sa fiancée: ce à quoi nous consentîmes, escortés par lui. L'entrevue fut on ne peut plus amusante: il lui reprocha franchement de s'être montrée le matin si peu à son avantage, et après avoir donné cours à une amusante dispute, ils se mirent à jacasser de telle sorte qu'on eut pu croire que c'étaient deux personnes entendants au lieu d'une; nous fîmes chorus, et nous eûmes une longue et très plaisante conversation avec la couturière; elle nous assura — et nos informations prouvè-

rent son dire — qu'en suivant sa profession, les seuls moyens de communication qu'elle eut avec les personnes qui lui donnaient de l'ouvrage, étaient l'articulation et la lecture sur les lèvres, n'ayant jamais eu recours à l'écriture, n'ayant jamais compris le parler par les doigts et les signes.

Aucune personne douée de l'ouïe la plus fine ne pouvait paraître plus heureuse, plus gaie, plus enchantée que cette couturière sourde.

Nous avons été vivement frappés du contraste marqué entre ceux capables d'employer le langage parlé et ceux qui ne le pouvaient pas. Ceux qui étaient capables d'employer le langage parlé ressemblaient beaucoup plus à des personnes qui entendent, ils étaient si bien à même de se mêler à la société des autres et de tenir leur place dans le monde!

Ils paraissaient aussi plus brillants, plus heureux et plus intelligents!

Ceci s'applique aux sourds qui avaient eu le même temps d'école, bien qu'ils ne fussent pas enseignés par la même méthode, et non à ces cas exceptionnels d'intelligence brillante et de longue culture scolaire que l'on peut remarquer dans quelques unes des écoles par signes d'Amérique, qui ont joui d'un temps d'école deux, trois, et même quatre fois supérieur à celui qu'on accorde à la majorité des élèves de la méthode de la " parole pure. "

Nous passerons maintenant à un exemple ou deux, pour montrer qu'il n'est pas nécessaire que les sourds restent longtemps à l'école, quelque désirable qu'il soit qu'ils y soient maintenus; il n'est pas non plus nécessaire qu'ils soient doués d'exceptionnelles aptitudes afin qu'ils puissent se souvenir et se servir du langage parlé dans la vie sociale.

Le directeur d'une grande école, où il avait une moyenne de 16 élèves pour chaque instituteur, nous a assuré qu'il avait eu des élèves qui n'avaient pu rester que quatre années à l'école, et il avait craint qu'ils ne perdissent leur parler. Eh bien, ces mêmes élèves venant le voir après un certain nombre d'années, non seulement n'avaient rien perdu de leur langage parlé, mais au contraire l'avaient beaucoup amélioré; et c'est ce que nous avons vu par nous-mêmes dans beaucoup de cas.

Il ne faut donc réellement pas s'étonner de cela quand on se rappellera que les sourds enseignés par cette méthode, n'ont qu'un moyen de communication, et ce moyen c'est le langage. Je citerai le cas suivant pour montrer que l'éducation donnée par la méthode de la " parole pure " est bonne, est précieuse, et qu'on en peut faire bon usage dans la vie sociale.

Nous avons visité une pauvre femme vivant avec sa tante: elle avait quitté l'école depuis 12 ans environ, et demeurait dans un endroit de l'Allemagne où prédominait l'un des nombreux patois parlés dans le pays. A notre arrivée dans la maison, la tante était sortie et nous ne vîmes que la sourde et une vieille femme demeurant, nous dit-elle, dans la même maison.

Sur notre demande, si elle avait habitude de s'entretenir de vive voix avec la sourde, et si celle-ci la comprenait, la bonne femme répondit affirmativement à nos deux questions; et nous vîmes par nous mêmes que c'était la verité, car elles se mirent à causer en notre présence avec facilité.

Sur ces entrefaites la tante, une vieille bavarde consommée, rentra et jasa aussi vite que cela lui était possible et quand elle s'adressait à sa nièce, elle parlait avec la même volubilité et encore cette dernière ne paraissait pas éprouver de difficulté à la comprendre.

Ma femme, bien que possédant une assez bonne connaissance de l'allemand, fut plusieurs fois en défaut en raison du dialecte qu'elles parlaient, de même fut aussi la dame allemande qui me servait d'interprète: plus d'une fois quand ce cas se présentait, on demandait à la niéce l'explication et celle-ci traduisait le patois en allemand; en effet elle paraissait également à son aise quand elle parlait l'allemand avec les dames, et le patois avec celles qui l'entouraient. Elle était couturière à façon, capable d'aller chercher les commandes de ses pratiques; tout à fait indépendante, allant faire son marché et les commissions de sa tante dans les boutiques et elle nous montra avec une satisfaction évidente sa tenue de livres et ses livres de dépenses. Une femme entendant-parlant qui demeurait dans le voisinage et tenait une petite boutique de draperie, mère d'une petite fille sourde, nous dit qu'elle n'avait jamais connu aucun ancien élève qui n'eut conservé son parler après avoir quitté l'école, et certes elle en connaissait bon nombre et avait bien des occasions d'en juger.

Pour ne pas vous fatiguer avec des exemples, je me bornerai à vous citer seulement un autre des nombreux cas de notre collection, c'est celui d'un ouvrier tailleur que nous sommes allés voir. Quand nous nous rendîmes à son atelier il était absent, comme il lui avait fallu aller au tribunal où il était appelé en témoignage contre un voleur, qui avait dérobé un chapeau dans la boutique de son maître. Nous n'attendîmes pourtant pas longtemps, car il arriva bientôt à la satisfaction de son maître, qui apprit de lui que le voleur avait été condamné par suite de la déposition parlée de son ouvrier sourd.

Nous sûmes que cet ouvrier, sourd de naissance, avait fait sa déposition de vive voix en plein tribunal, et avait subi l'épreuve des questions et contre-questions sans autre moyen de communication que l'usage de la parole.

Les cas que je viens de citer dans ce mémoire ont tous été pris parmi une seule classe de la société, parceque j'ai eu principalement en vue de faire apprécier combien la méthode de la " parole pure " est bonne et pratique pour les pauvres. Cependant nous avons vu, comme je l'ai déjà dit, des per-

sonnes de situations différentes dans le monde. Nous nous sommes rencontrés avec des dames de la haute société; avec des négociants qui étaient à même de faire leurs affaires de vive voix et par correspondance.

Et dans plusieures circonstances nous avons été en rapport avec des personnes enseignées par cette méthode qui non seulement étaient très versées dans leur langue même, mais avaient acquis une connaissance assez étendue d'autres langues pour pouvoir voyager pour leurs affaires ou leurs plaisirs dans des pays étrangers.

On a pu voir que nos excursions nous ont permis de visiter beaucoup de sujets de toutes conditions, qui avaient quitté l'école depuis bon nombre d'années; et le résultat de nos investigations a surabondamment prouvé, et je parle de la majorité et non de quelques cas spéciaux de l'un et l'autre coté:

1° Que les sourds de naissance enseignés *par* l'articulation, alors qu'ils sont sortis de l'école, n'oublient pas la plus grande partie des connaissances qu'ils y ont acquises;

2° Que dans leur conversation, soit avec des parlants, soit avec des sourds, ils ne donnent pas la préférence au langage mimique ni à la langue écrite sur celle de l'articulation;

3° Que le reproche, dont fait mention la question auquelle ce mémoire répond, s'applique seulement aux élèves et aux professeurs de ces fausses et imparfaites méthodes d'enseigner l'articulation, en effet à la méthode " mixte „ et non pas à la méthode de la " parole pure „

En terminant, permettez moi de mettre en avant que cette méthode de la parole pure est d'une telle valeur pratique pour les pauvres, et pour ceux qui ont à en faire usage dans la vie sociale, qu'elle ne saurait être trop généralement adoptée.

Quant aux riches qui peuvent rester à l'école aussi longtemps qu'ils le désirent, qui peuvent continuer leur éducation après avoir quitté l'école, qui ne se trouvent pas aux prises avec les nécessités de la vie, qui n'ont pas grand désir de se trouver mêlés dans les rangs de la société en général, et qui ont autour d'eux des personnes qui, pour leur être agréables, apprendront leur mode particulier de communication, tel que les signes et l'alphabet manuel: quant aux riches, dis-je, il importe bien peu comparativement par quelle méthode cette classe de sourds a été enseignée.

Parmi la grande variété de méthodes que nous avons vue, il n'y en a pas une incapable dans de telles circonstances exceptionnelles, de lancer dans la société les élèves heureux et intelligents, bien qu'ils soient muets, ainsi que sourds, et par conséquent limités dans leurs rapports avec la grande masse du genre humain. Pourtant, ceux qui ne sont pas riches, forment la grande majorité des sourds, et par conséquent la grande majorité des

écoles devrait avoir comme base la meilleure méthode répondant à leurs besoins.

J'ai la confiance que ce mémoire, quels que soient ses défauts, a tendu à prouver que la méthode de la " parole pure " est cette méthode qui donne au sourd non seulement la parole, mais le pouvoir d'employer la parole et de la comprendre. Si ma femme et moi nous n'avons pas eu l'instruction spéciale que la plupart des écrivains des autres mémoires ont eue, tout au moins nous n'avions pas à nous défaire de préjugés d'éducation de profession ou de caste; préjugés que l'on rencontre souvent dans l'esprit de ceux qui, en dehors de leur profession, ont un jugement clair et impartial. En tous cas nous n'avions par nos investigations rien à gagner, rien à perdre, si ce n'est la vérité.

Notre objet était de trouver:

1° Ce qui convenait le mieux pour notre enfant;

2° Ce qui convenait le mieux pour la majorité des sourds.

Nous sommes arrivés à une conclusion peu douteuse, et nous étions si sûrs du résultat que nous avons fondé:

" La Société pour former les instituteurs des sourds, ayant pour but de répandre dans la Grande Bretagne la méthode *allemande* " dont j'ai l'honneur d'être le secrétaire-honoraire, et dont le sous-secrétaire et le principal présentent des mémoires à ce grand Congrès. Il est vrai qu'en Angleterre les affaires se meuvent lentement: l'État: ne nous donne aucun appui; et nous avons eu ces temps derniers une succession de mauvaises récoltes; mais nous n'aurons de repos que quand, dans notre pays au moins, comme c'est heureusement le cas à present dans votre pays d'Italie, les sourds pauvres auront le bienfait de la méthode qui répond le mieux à leurs besoins.

Puisse le résultat de cette conférence internationale être, comme j'en ai le ferme espoir, par la grâce de Dieu, le développement d'un semblable bienfait dont profiteront les nations civilisées dans l'étendue du monde entier.

Dell'educazione del sordomuto per mezzo della parola. Lettura di don V. Brambilla. (1)

Se la mimica sia necessaria come mezzo intermediario nell'insegnamento linguistico, o conveniente a usarsi come mezzo diretto per l'istruzione del sordomuto in genere.

Allo svolgimento della tesi suesposta, crediamo buona cosa far precedere alcune verità preliminari, alcuni importanti riflessi, che servano come di postulati, e nel medesimo tempo come di introduzione alla questione propriamente detta, nella lusinga che l'evidenza dei principî, possa prevenire le inutili objezioni.

Lo scopo per cui si raccoglie il sordomuto, è quello di educarlo. Per educarlo, bisogna istruirlo, ossia svolgere le sue facoltà mentali, promovendo in lui lo sviluppo delle idee, che sono l'oggetto necessario di esse facoltà. Sebbene però le idee siano l'oggetto necessario della mente umana, il loro ridestarsi in noi è condizionato a degli stimoli, non potendo le idee, da per sé stesse, essere oggetto immediato, diretto del nostro intelletto. L'idea diventa oggetto del nostro intelletto, ossia si risveglia nel nostro spirito dietro lo stimolo delle sensazioni. Ma le sensazioni che in noi producono le cose, non sono eguali in tutti. Ragione per cui le idee ridestateci direttamente dalle cose non ci restano nella mente che sotto una forma speciale, forma affatto soggettiva, individuale. E quindi, sebbene l'idea considerata oggettivamente, in sé stessa, sia una e identica per tutti, io, per esempio, non posso sapere se l'idea che si è formato di una cosa il mio allievo, corrisponda a quella che mi sono formato io della stessa cosa, e viceversa, sino a che non ci siamo comunicati reciprocamente l'idea che ognuno si è formato. Ora l'idea non è comunicabile che sotto la forma sensibile di un segno. Questa forma, questo segno, perché possa servire di mezzo sicuro di comunicazione tra me ed il mio allievo, è necessario che, dopo che fu da noi riconosciuto in faccia a una data idea, sia costantemente da noi usato sempre quello per esprimere la stessa idea.

Ridestata nell'allievo l'idea in presenza delle cose, egli la deve esprimere colla stessa forma con cui la esprimo io stesso, e non con una forma speciale di sua invenzione, se dobbiamo capirci. Perché se così non facesse, la forma, con cui in tal caso l'allievo si esprimerebbe, essendo una forma

(1) Questa lettura fu tolta dal periodico *L'educazione dei sordomuti in Italia*, 1875 e 1876 — V. a pag. 99 e 132 Brambilla.

tutta sua, soggettiva, individuale, non garantirebbe punto che l'idea che ella rappresenta, sia identica alla mia. Ad accertare l'identità della sua colla mia idea, è d'uopo ch'egli usi l'identità della forma da me usata nell'esprimerla. In tal caso l'identità della forma garantisce dell'identità dell'idea; poichè essa forma viene stabilita e confermata dall'identità dei casi, a cui ne vien fatta l'applicazione nella comunicazione tra me e il mio allievo. A questo modo la forma mentale, soggettiva, individuale dell'idea, viene a modificarsi, a perfezionarsi, a trasformarsi nella forma comune che si usa nella comunicazione stessa. Questa forma come serve a comunicare agli altri le nostre idee, serve pure a richiamarle a noi stessi.

Ma l'idea non è vincolata nella sua espressione ad una forma speciale. Le idee ponno essere espresse con diverse forme; però non abbisognano di diverse forme per essere manifestate e intese; basta una, purchè questa sia reciprocamente conosciuta, e da chi manifesta l'idea e da chi deve intendere quell'idea espressa sotto quella forma. Se l'idea non è vincolata nella sua espressione ad una forma speciale, quale sarà da preferirsi? Quella certamente che meglio si presta all'espressione dell'idea stessa. Quale sarà la forma che meglio si presti all'espressione dell'idea? Quella che partecipa dei medesimi caratteri dell'idea.

Ora siccome l'idea è *semplice*, *oggettiva*, una e identica, *universale*, *invariabile* nella sua unità di essere, ma *variabile* per le determinazioni che si aggiungono all'idea dell'essere; così la sua forma migliore dovrà essere *semplice* e non materiale, *oggettiva* e *tradizionale*, e non soggettiva, nè di propria invenzione, *una* e *identica* e non multiforme, *universale* e non individuale, *invariabile* e non mutabile ad arbitrio, *suscettibile di modificazioni in sè*, e non pel concorso di un'altra forma. Ora l'autore della natura, che è pure l'autore delle idee, diede questa forma all'uomo nella *parola orale*. Pur troppo, essa sola ha tutti i caratteri voluti per manifestare l'idea colla massima integrità, verità e forza possibile. Dessa come fu la prima, così fu sempre la più naturale espressione del pensiero, la forma tipica a cui, in seguito, si riferirono le altre forme trovate e stabilite dall'umano ingegno per esprimere la parola orale, come sarebbe la scrittura ideografica e l'alfabetica.

Le altre forme, tutte più o meno imperfette, che s'usarono talvolta per esprimere le idee ed i sentimenti, come la mimica, i gesti naturali o convenzionali e il così detto linguaggio d'azione, non hanno tutti quei caratteri che l'idea esige per essere convenientemente rappresentata: essi non sono, propriamente parlando, che modi eccezionali, eccezionalmente adoperati per esprimere alcun che di parziale.

L'arte mimica, propriamente detta, la troviamo, è vero, anche in mezzo agli antichi popoli di Grecia e di Roma; ma pare non venisse usata che

dagli istrioni sul teatro, e più per dilettare che per educare. I gesti, da soli, non costituirono mai un linguaggio nel vero senso di questa parola. E si sa a che approdarono gli sforzi di quegli istitutori dei sordomuti che si accinsero all'impresa di sostituire i gesti alle parole, di formare cioè dei g ;'ti un linguaggio, che, per relazione, corrispondesse a quello comune usato dalla società, e che quindi bastasse alla comunicazione di tutte le idee necessarie all'educazione dei sordomuti. Il fatto che anche i gesti ponno servire di segno dell'idea, non distrugge l'altro che non ne abbiamo tali e tanti da rispondere ai bisogni della nostra mente nell'espressione di tutte le loro relazioni e modificazioni, non essendo, come dice Rosmini, i *segni singolari* quelli che prestano un tanto servigio, ma i *sistemi di segni*, i cui nessi richiamano alla mente con celerità i nessi delle idee (*Logica*, § 885). Ed è per questo ch'egli definisce il linguaggio, non per un *complesso di segni*, ma per un *sistema di segni*.

Ma posto anche che coi gesti si costituisse un sistema di segni, essi non sono di tal natura, né hanno quei caratteri di semplicità, di spiritualità, di omogeneità coll'idea, da rappresentarla in tutta la sua integrità, rispettandone in pari tempo l'essenza nell'esprimerla, come fa la parola orale. — E se ci restringiamo a parlare dei gesti naturali, ossia all'espressione del volto, a certi atteggiamenti e movimenti istintivi, spontanei della persona, noi vediamo tutto giorno che essi si usano, nel parlare comune, anche da noi udenti, e servono assaissimo a rendere più vivo, più sentito, più colorito ciò che contemporaneamente si esprime colla parola, non essendo il più delle volte, che un effetto naturale, estrinseco dei sentimenti che proviamo o che ci sforziamo di eccitare in noi in quel momento. In alcuni casi si usano pure senza il concorso della parola, ossia come segni rivelatori dell'idea. Ma l'eccezionalità di questi casi conferma la necessità d'un altro mezzo, regolare, costante, che serva a tutti i bisogni dell'espressione del pensiero.

Havvi poi chi per gesti naturali intende l'imitazione dei movimenti che si fanno per compiere una data azione. Presi i gesti naturali in questo senso, bisogna, nel caso pratico, domandarci se dobbiamo usare col sordomuto tali gesti allo scopo di supplire al fatto, all'azione reale che ci manca, o al segno con cui si vorrebbe richiamare l'idea d'un tal fatto. Nel primo supposto domandiamo se i gesti con cui si compie un'azione, si possano e si debbano considerare e ritenere come se fossero l'azione stessa di fatto, e quindi se non sia troppo pretendere che bastino a suscitare, nel nostro allievo, l'idea compiuta e vera di quell'azione. Noi, come non ammettiamo il suesposto principio di equivalenza, non crediamo agli effetti che si possono ripromettere dalla sua applicazione. I gesti sono i gesti, e l'azione è un'altra cosa. I gesti saranno parte dell'azione, ma nessuno dirà che siano l'azione

stessa. — Nel secondo supposto, ossia che tali gesti si usino in qualità di segno di richiamo d'un'idea presupposta, bisogna che coll'idea si presupponga nell'allievo la cognizione del segno che serve ad esprimerla. Questo modo di comunicazione, tra maestro e scolaro, fatto in base a una duplice presupposizione, non si raccomanda al certo come uno dei modi positivi, sicuri, suggeriti dalla sana pedagogia, da adottarsi nell'istruzione in genere, meno poi in quella di sordomuti.

Dopo ciò sorpassiamo alla pretesa, che taluno potrebbe accampare, che tali gesti debbano servire al doppio ufficio di supplire alla mancanza del fatto che si richiede per suscitare l'idea, e al segno con cui quell'idea si deve richiamare. L'istruzione condotta con tali pretese non si prefigga di educare seriamente il sordomuto.

Il linguaggio poi così detto d'azione, come viene inteso ed usato da non pochi istitutori dei sordomuti, non è altro che un misto di mimica, di gesti e di azione propriamente detta, vale a dire di fatti reali e di segni richiamanti idee di fatti. Si dice, è vero, che il linguaggio d'azione è in natura: ma questo ci pare un modo di dire più che altro.

Nella natura intrinseca dell'uomo c'è, col bisogno, la facoltà del linguaggio in genere: ma l'uomo, per tradizione, esercita naturalmente questa facoltà per sodisfare al suo bisogno, usando il linguaggio proprio alla sua natura umana, la parola orale. Se poi s'intende parlare della natura estrinseca all'uomo, giova riflettere che in natura, strettamente parlando, non ci sono che *esseri* e *modi dell'essere*. E il linguaggio non è né l'essere, né le sue modificazioni, ma il segno con cui si esprimono le idee, dall'uno e dalle altre, ridestate nella nostra mente.

La natura ci presenta dei *reali*, non dei *segni*. E noi, presentando al sordomuto l'essere reale colle sue modificazioni, possiamo bensì suscitargliene l'idea, ma non gli diamo con ciò il mezzo, la forma per esprimerla, in cui consiste veramente il linguaggio.

Còmpito nostro si è di dare all'allievo, insieme all'idea, il mezzo di richiamarla a sé stesso e di esprimerla agli altri.

Ridestata l'idea in presenza della cosa, occorre fermare quell'idea con un segno, che valga appunto a richiamarla, a esprimerla, a rappresentarla al bisogno.

Come il linguaggio non è la cosa, così le cose non sono il linguaggio, sebbene questo supponga l'idea delle cose, non essendo il *linguaggio* che il *segno* sensibile dell'*idea* invisibile delle cose. Le cose come servono a ridestare l'idea di sé stesse la prima volta, ponno senza dubbio servire a richiamarla anche dopo. Ma la cosa non è il segno dell'idea; essa ne è l'obbietto. E noi non pensiamo colla forma delle cose, ma colla forma delle idee delle cose. D'altronde non è possibile aver sempre presenti le cose, usarne

per riprodurre i fatti a quel modo e ogni volta che occorre di richiamarne l'idea a noi stessi o di esprimerla ad altri; e posto anche fosse possibile, non sarebbe conveniente. La lentezza con cui si procederebbe, non risponderebbe al bisogno della mente umana, né al suo progressivo sviluppo. D'altronde la natura ci presenta le cose nel loro complesso o nella loro individualità; e le invenzioni dei rapporti sono effetti di operazioni mentali, a compiere le quali voglionsi i segni del linguaggio, che, fermando le prime idee sintetiche avute dal concreto, rendano possibile l'analisi e i successivi giudizî dell'astrazione: ognun dei quali, perché possa servire all'ulteriore sviluppo, deve alla sua volta essere formulato, determinato, rappresentato dai segni del linguaggio.

La mimica, i gesti e il linguaggio d'azione non sono il mezzo comune di comunicazione; inoltre sia che si prendano da soli, ovvero collettivamente, non hanno elementi bastevoli, né presentano quei sistemi di segni necessari a compiere tutte quelle operazioni mentali che, da noi, si compiono a mezzo del linguaggio della parola, e per mezzo delle quali operazioni, di giudizio in giudizio, di raziocinio in raziocinio assorgiamo alle più alte astrazioni, e discendiamo alle più minute analisi. Gli stessi fautori dell'uso dei gesti e della mimica nella istruzione del sordomuto, confessano l'insufficienza e la sconvenienza di tali mezzi, col ricorrere che fanno, ad ogni pié sospinto, alla parola scritta o digitata, ora per riempire le lacune del linguaggio mimico, ora per dare all'idea quella forma conveniente che non possono dare né i gesti, né la mimica, né il linguaggio d'azione. Da ciò quel mosaico di mezzi di comunicazione, ignoto, io credo, perfino ai famosi fabbricatori della gran torre di Babele.

La parola orale invece, questa forma divina del pensiero, oltre essere la più propria, la più acconcia ad esprimere le idee, basta da sé sola a esprimerle tutte, senza il concorso d'altra forma. L'idea si trova degnamente rappresentata dalla parola orale, perché è una forma semplice, omogenea all'idea, fatta apposta per rappresentare l'idea, e quindi sensibile e ad un tempo spirituale, che concreta l'idea senza alterarne la sua immaterialità: una forma semplice e modificabile, atta a rappresentare tutte le diverse modalità dell'idea, e che si connubia coll'idea come la luce investe le cose, senza menomamente violarne l'integrità nell'esprimerla.

Ma la parola orale è condizionata dalla natura al senso dell'udito ed agli organi della voce. Il suono della parola, entrando in noi pel senso dell'udito move istintivamente gli organi vocali a riprodurla. E nel sordomuto la parola vocale non può avere una tale efficacia. Il sordomuto non sente l'armonia della voce, sebbene alcuni ne odano il suono, ed altri ne sentano il rumore. Però, della parola vede i movimenti sulla bocca altrui, e, quando egli stesso sa pronunziarla, sente internamente la impressione della sua

voce, ossia le interne vibrazioni prodotte dall'azione complessiva dei parziali movimenti organici vocali, e queste sensazioni, esterne del senso della vista, e interne dell'organismo vocale, bastano a costituire in lui la forma sensibile, il segno mentale delle idee, che va acquistando in relazione a quella parola. Come per noi udenti, così per il sordomuto la parola non è, né dà l'idea. L'idea vien ridestata nel nostro spirito, in presenza, col concorso del reale, del fatto, e in seguito dal lavoro della mente nell'esercizio della ragione e della riflessione, mediante l'astrazione, il giudizio e il raziocinio.

Ora nel supposto che il sordomuto sia giunto a pronunziare la parola e a leggerla dal nostro labbro, per dargliene in seguito il significato, ossia affinché egli comprenda una tale parola, è mo necessario che ci sia l'intermediario dei gesti?

Il nostro allievo, apprendendo la pronuncia, ha pure appreso a rilevare la parola del nostro labbro, e contemporaneamente a considerare tali movimenti labbiali quali segni di idee e di cose. Ci spieghiamo: allo scopo di abituare il sordomuto a vedere nei movimenti labbiali dei segni indicanti le idee delle cose, il maestro, fin da bel principio dell'istruzione, come esercizio di semplice introduzione, gli insegna a distinguere tre o quattro oggetti in relazione alle diverse posizioni labbiali che richiede la pronuncia del nome di ciascuno, come sarebbe *pane*, *uva*, *topo*. La brevità del nome e la diversità delle lettere iniziali rendono facile questo esercizio, non ostante il sordomuto non conosca per anco le lettere di cui si compongono tali parole. In seguito il maestro indica al sordomuto la figura dell'*a* in relazione a quella rispettiva apertura di bocca e posizione di lingua che si usa nel pronunciare *a*; poi ad una ad una tutte le lettere dell'alfabeto. Cosicché il sordomuto prima di vedere nei movimenti labbiali e nelle posizioni di lingua del maestro, un invito alla riproduzione, a fare lui altrettanto, vien guidato a capire che tali movimenti sono segni che indicano cose. Ed ecco che, vedendo il maestro atteggiare la bocca, poniamo, per la pronuncia della parola *pane* o della vocale *a*, riferisce quei movimenti all'oggetto *pane* o alla figura dell'*a*, considerata essa pure come una cosa. In questo esercizio il sordomuto non fa che guardare la pronuncia del maestro, e riferire alle cose quei segni labbiali che le indicano. In seguito poi, quando ne avrà appreso la pronuncia, vedendo il disegno *a* o l'oggetto *pane*, ne pronunzierà il nome colla sua bocca. Come la vista di quegli oggetti o di quelle figure gli richiamerà nella pronuncia il segno con cui si indicano, così la pronuncia sua, o d'altri, gli richiamerà alla mente l'idea di quelle cose, a cui si riferiscono tali segni orali. Né più né meno di quello che facciamo noi nell'uso della parola: la pronuncia della parola ci ricorda la cosa, l'idea; e la vista delle cose ci richiama la parola. E

questo è ciò che costituisce la vera intelligenza della parola, nel vedere in essa un segno e nel conoscere il significato espresso con quel segno.

Dopo che il maestro ha addestrato il suo allievo nella pronuncia di tutte le lettere dell'alfabeto, delle sillabe ed anche del vocabolo, dà principio all'insegnamento regolare della lingua: e perciò ripiglia l'esercizio che servì semplicemente d'introduzione all'insegnamento delle lettere, vogliam dire la pronuncia d'un nome in faccia all'oggetto. Il maestro, presentando per esempio una *pera*, ne pronuncia il nome. Il sordomuto essendo ora in possesso della pronuncia, ripete quell'unione di lettere, e naturalmente, sull'esempio del maestro, la riferisce alla pera che ha davanti.

Come i movimenti di bocca che vede farsi dal maestro, così la sua pronuncia propria diventa per lui un segno che gli ricorda l'oggetto *pera;* e, per quella reciprocanza tra il segno e il significato, che quando siano conosciuti, l'uno ricorda l'altro, la *pera* diventa per lui uno stimolo che gli richiama il segno nella pronuncia della parola *pera*. Né gli accadrà mai di pensare che quel segno rappresentato da quella combinazione di lettere, *pera*, voglia significare altro che quella cosa, a cui fu riferita la pronuncia del maestro.

L'oggetto sostiene la parola, e la parola, sostenuta dalla sensazione dell'oggetto, ne richiama alla sua volta la idea. Né occorre che ci sia altro di mezzo per far luce: entrambi bastano a loro stessi. E una terza cosa che ci si inframmettesse, non servirebbe che ad attraversare il raggio di luce che si riverberano a vicenda e che produce l'intelligenza della parola. E quello che si è detto della parola *pera*, lo si applichi a tutto quel concreto di cose e di fatti che è possibile, e che deve essere sottoposto ai sensi, all'esperienza del sordomuto.

Ma, si dice, *non tutto il concreto è presentabile al sordomuto in un Istituto; per conseguenza occorre far uso dei gesti, che tengono luogo della cosa o del fatto che non è possibile sottoporsi nella sua realtà ai sensi del sordomuto.* — È vero, non tutto il concreto è presentabile al sordomuto, come non è neppur presentabile all'udente-parlante; però una buona porzione di cose e di fatti si ponno al sordomuto presentare al vero, e in relazione ad essi insegnare la lingua. Questo è ammesso da tutti. — Orbene questa porzione di lingua che possiamo insegnare sul reale, in presenza del fatto, non può, non deve servire a nulla? Non può essa servire così di base, come di mezzo, per continuare il resto dell'edificio linguistico?

Si fa qui un'altra obbiezione, ed è che *i fatti che si possono presentare al sordomuto, non sono sufficienti ad insegnargli tanta parte di lingua che basti per rappresentare con essa i fatti che non ponno esser presentati*, e per conseguenza non si può a meno di far uso dei gesti per l'insegnamento della lingua. — Prima della premessa, amiamo occuparci un istante della

conseguenza. Ora la conseguenza pratica di quest'objezione sembra quella che i gesti debbano sostituire, occupare il posto di quei fatti che non ponno essere presentati al sordomuto; vale a dire quella lingua che non può essere insegnata in presenza del fatto, va insegnata a mezzo dei gesti.

Ma i gesti ponno mo tenere luogo del fatto? — Questa domanda objettiva pare sia stata preveduta, e vi si abbia voluto rispondere col dire che *i gesti naturali hanno col fatto una relazione intrinseca e necessaria, e perciò si spiegano da sé stessi.*

Qui, come bene si vede, non s'intende parlare dei gesti in genere, quali sono usati nell'istruzione dei sordomuti, ma dei naturali, di quelli, cioé, che hanno col fatto una relazione intrinseca e necessaria, e che si spiegano da sé stessi. Ora quali sono questi gesti naturali che hanno col fatto una relazione intrinseca e necessaria? A noi pare debbano essere quei gesti che sono l'espressione esterna degli interni sentimenti, quelli cioè che si hanno in conto di segni evidenti del fatto, in quanto sono effetti che rivelano la causa da cui sono prodotti, come sono l'espressione del volto, il moversi e l'atteggiarsi vario e spontaneo della persona dietro l'impulso dei varî sentimenti dell'animo e delle sensazioni nel corpo. Or tali gesti e atteggiamenti essendo gli effetti naturali, estrinseci, sensibili dei sentimenti o sensazioni che proviamo, sono inseparabili dal fatto stesso che li ha prodotti e che si manifesta per loro mezzo. Hanno col fatto quella relazione intrinseca e necessaria che hanno gli effetti colle cause, si spiegano appunto in quanto essi rivelano la causa da cui sono prodotti, e tengono luogo del fatto in quanto sono la sua estrinseca espressione.

Di questi crediamo intendesse parlare Rosmini nel suo *Principio supremo di metodica*, a pagina 152, ove disse che *quando i gesti e gli atteggiamenti esprimono degli affetti, egli* (il fanciullo) *al vedere quelli, sente questi*: e il fatto che egli cita in seguito, ce lo conferma. — Ora, presi tali gesti naturali come cose inerenti al fatto, come segni rivelatori del fatto medesimo, come effetti accennanti la causa, hanno la loro ragione di essere, e quindi la loro efficacia, nella natura stessa dei fatti da cui sono prodotti. — Non vanno però confusi con quei gesti che si fanno, quando senza eseguire realmente una data azione, se ne vuole imitare i movimenti.

Questi gesti o movimenti non crediamo valgano a dare a chi non l'ha, l'idea del fatto a cui si riferiscono, non essendo in nostro potere, come dicono i filosofi, il dare delle idee senza la causa corrispondente che le eccitì e le ridesti. Ora tali gesti, non equivalendo al fatto a cui si riferiscono da chi già lo conosce, non crediamo siano causa sufficiente perché si risvegli di esso fatto (in chi per anco non lo conosce), la vera, la sua idea, e non un'altra, che vanti relazioni intrinseche, di dipendenza, di rassomiglianza, di parentela con quella.

Una relazione suppone due termini: e per rilevarne la relazione, bisogna aver cognizione di ambedue i termini relativi. Ora il sordomuto che ignori il fatto, e veda farsi dei gesti, non può scorgere la relazione che ci trova chi conosce anche il fatto a cui si riferiscono tali gesti. E quindi, o quei gesti finiranno a suscitare l'idea di sé stessi, o a farli supporre in relazione vaga, indeterminata con un'altra idea, il cui vero obbietto è però ignoto.

Può taluno farci osservare che nessuno mai intese, con dei gesti, di dare, a chi non l'ebbe mai, l'idea d'un fatto; ma sibbene con tali gesti di richiamare alla mente del sordomuto l'idea di quei fatti, di cui si presuppone, abbia in precedenza, avuto esperienza, e che in tal caso bisogna ben badare a che i gesti siano, più che si possa, la riproduzione fedele del fatto che si vuol richiamare.

In questa osservazione bisogna ben distinguere se è il fatto stesso che si intende riprodurre in tutta la sua interezza, o se sono i gesti a quello relativi; perocché nessuno è da credere, confonderà il fatto, l'azione reale, coi gesti o movimenti che si fanno nel compiere quell'azione. Quella è il tutto, questi ne sono la parte. O è il fatto dunque che si rappresenta sotto gli occhî del sordomuto o sono gesti, segni di richiamo. Il primo, se suscita la idea in chi non l'ha, più facilmente può richiamarla alla mente di chi già l'avesse avuta. In quanto ai secondi, dovendo riferirsi al fatto con cui hanno relazione, non ci pare possano sempre bastare a raggiungere l'intento: diciamo non sempre, perché ammettiamo benissimo darsi dei casi in cui tali gesti siano stimolo sufficiente a richiamare al sordomuto l'idea del fatto relativo. Ma anche in questo favorevole supposto, è assolutamente necessario, e, se non lo è, è bene, è conveniente almeno, usare del linguaggio dei gesti per risvegliare nel sordomuto quella idea speciale, a cui vogliamo associare per la prima volta la forma linguistica? È conveniente, domandiamo, che appunto in sull'esordire dell'insegnamento della lingua (di quell'insegnamento che è il fondamento di ogni altro, prestando egli il mezzo per isviluppare la mente, chiarire e coordinare le idee), si metta il sordomuto nel pericolo, tutt'altro che imaginario, di associare alla parola l'idea del gesto anziché quella del fatto? Ed è bene abituarlo a pensare sotto la forma dei gesti, a scapito dell'uso e dell'efficacia della forma linguistica?

Gli istruttori sanno per prova come sia tutt'altro che semplicemente probabile il caso che il sordomuto nella sua mente metta il gesto (in quanto è egli stesso un fatto) al posto del fatto vero, con cui dovrebbe essere in relazione, — di quel fatto cioè che il gesto (nella sua qualità di segno) dovrebbe indicare e richiamare. — D'altronde i gesti adoperati per riuscire, colle loro parziali sensazioni, a risvegliare quell'unica, quella data

idea che noi ci prefiggiamo, non vi pare che dividano, che distraggano, anziché raccogliere e concentrare l'attenzione del sordomuto, già per natura inclinato a vagare dietro le carezzevoli e seducenti imagini della mimica, le quali trastullano mirabilmente la sua fantasia più che eccitare la mente a riflettere? Non vi siete mai imbattuti nel caso, per altro così frequente, in cui il sordomuto, cominciando ad associare alla parola un'idea vaga, indistinta, incerta, confusa, desunta dai gesti, non ci si riesce mai a correggergliela, à renderla determinata e precisa, a sostituire all'idea dei gesti l'idea comune e vera rappresentata dalla forma comune, la parola?

— Ma, si dice, i gesti sono pur sempre necessarî quando si tratta di produrre nel sordomuto quella forte impressione visiva che supplisca, sotto un certo rapporto, alla mancanza dell'udito. — Ripetiamo: l'espressione del volto, i movimenti naturali della persona, quelli che sono un effetto spontaneo, naturale dei sentimenti dell'animo e delle sensazioni del corpo, i gesti che la mamma, *parlando*, fa col suo bambino, e quelli che generalmente si usano, *nel parlare*, anche fra noi, che siamo dotati dell'udito e della favella, non vediamo perchè non si possano anzi non si debbano usare, *parlando*, anche col sordomuto. I gesti che noi diciamo inopportuni, son quelli che si usano in *sostituzione* del fatto di cui si vuol dare l'idea, o in *sostituzione* della parola con cui si deve richiamare l'idea di quel fatto.

Non basta forse il reale, il fatto a suscitare l'idea di sé stesso, che si voglia aggiungere anche dei gesti? E la parola, conosciuta in faccia all'idea, non è un mezzo sufficiente a richiamarla, che si debba a tal uopo far uso del gestò? Come il gesto non può tener luogo del fatto, così non deve usurpare l'ufficio della parola. E quindi, non che necessarî, crediamo i gesti inopportuni nell'insegnamento della parola al sordomuto, siano dessi diretti a sostituire il fatto, come a sostituire le parole.

Ma, via, l'incongruenza dei gesti, per l'insegnamento della lingua al sordomuto la sarebbe una questione oziosa, se stesse di fatto il principio dell'impossibilità di farne senza.

Noi veramente non vediamo una tale impossibilità, e come non riteniamo la necessità, così non abbiamo nessuna fiducia nella potenza dei gesti per l'insegnamento della lingua al sordomuto, nel senso che si vogliono usati in *sostituzione* del *fatto* che manca o della *parola* destinata a esprimere il fatto. L'ammissione di un tale principio ci ricondurrebbe a quel fatale eclettismo per cui va tanto famoso il sistema francese, il quale crea inutilmente nell'istruzione tali e tante difficoltà che spaventa il solo pensarvi. Noi siamo profondamente persuasi (e non siamo i soli, né i primi), che si possa non solo insegnare la lingua senza l'intermedio dei gesti, ma che l'esclusione dei gesti faciliti oltremodo al sordomuto l'apprendimento e l'uso della lingua

stessa: anzi che è dessa una condizione indispensabile perché il sistema della parola possa dare tutti quei frutti che si ripromettono.

La persuasione che i gesti non sono necessarî per l'insegnamento della lingua, ci è veuuta dall'esperienza fatta in base a questo triplice riflesso: 1° che una gran parte di lingua si può insegnare in presenza del reale, del vero; 2° che col materiale linguistico appreso e usato in relazione ai fatti reali, attuali, si può condurre il sordomuto a ricordare altri fatti da lui esperimentati, ma ora non presentabili, e in presenza dell'idea richiamata, insegnargli la lingua necessaria per esprimerla; 3° che colla lingua conosciuta davanti ai fatti reali, attuali, e con quella appresa in relazione ai fatti richiamati, si può comunicare al sordomuto l'idea di altri fatti non mai caduti sotto la sua esperienza.

Da questi tre punti, che per noi sono tre assiomi indiscutibili, ben si scorge che tutto il segreto, la chiave necessaria alla soluzione del gran problema, consiste nel graduare le forme e gli obbietti del detto insegnamento giusta quella massima pedagogica, che *i primi elementi d'una cosa qualunque che si vuol insegnare, non devono aver bisogno, per essere intesi, di quelli susseguenti*; *che i secondi abbiano bisogno dei primi, non di quelli che vengono in appresso*, e così via discorrendo. Il che, come ognuno vede, non è altro che l'applicazione del principio *dal noto all'ignoto*, regolato dalla graduazione logica.

Eliminati i gesti, quali elementi oggettivi o intermediarî dell'insegnamento linguistico, ci resta ora da additare le *fonti* da cui trarre i fatti, e l'*ordine* con cui graduarli: due condizioni indispensabili per l'applicazione fruttuosa del principio che propugniamo: *la possibilità pratica dell'insegnamento della lingua al sordomuto senza l'intermediario dei gesti.*

Richiedesi dunque: 1° che la scuola sia provveduta d'una ricca e ben ordinata raccolta di cose al vero, e che vi siano al verosimile quelli che non si possono avere nella loro realtà; 2° che il maestro conviva co' suoi allievi, o almeno si trovi di frequente in contatto con loro, sicché ne conosca la vita quotidiana, intima; 3° che il maestro prenda dalla famiglia tutte le possibili informazioni riguardo alle attinenze e alla vita de' suoi allievi, avanti che fossero accolti nell'istituto, e durante il periodo delle vacanze; 4° che il sordomuto usi colle persone colle quali convive, e queste con lui, quella lingua che mano mano va apprendendo; 5° che a seconda della qualità e quantità di educazione che si vuol dare all'allievo, si procuri allo stesso, anche fuori dell'istituto, quell'esperienza delle cose e dei fatti richiesti dal bisogno.

L'ordine poi da tenersi per graduare e coordinare questi fatti al progressivo insegnamento della lingua, sarebbe:

I. Insegnare tutta quella lingua che è possibile, in presenza del fatto, sia

desso materiale o morale, e con quella lingua richiamare il fatto stesso, quando non sia più presente. — II. Estendere l'applicazione di quella lingua ad altri fatti della stessa natura che verranno a cadere sotto l'esperienza del sordomuto, o che saranno stati da lui esperimentati anteriormente all'insegnamento della lingua. — III. Esprimere con quella lingua conosciuta dal sordomuto altri fatti a lui ignoti. — IV. Condurre il sordomuto colla lingua nota a ricordare fatti da lui esperimentati, ma non presentabili, e di cui non sa la lingua per esprimerli. — V. Servirsi della lingua appresa per risvegliare nell'allievo l'idea de' fatti non mai caduti sotto la sua esperienza, nè possibili ad essere sottoposti attualmente.

S'intende da sé che non si deve aspettare a fare l'applicazione della lingua ai fatti di una categoria, quando si siano esauriti quelli dell'antecedente: ciò che non è possibile, perché sono come cinque dadi di una piramide, formata la quale, ognuno dei dadi deve crescere naturalmente in proporzione della base. Da qui la necessità di un ordinamento linguistico regolato dal noto principio, dal più al meno facile, dal più al meno necessario, e ciò in relazione alla capacità e ai bisogni dell'allievo, e allo scopo finale della sua educazione.

Ma è possibile davvero insegnare al sordomuto la lingua relativa ai fatti compresi in ognuna di quelle categorie senza l'intermedio dei gesti?

Il primo passo che si fa nell'insegnamento della lingua si è quello d'insegnarla in presenza del fatto, e usarne poi per esprimere l'idea, quando il fatto non è più presente. E qui, salvo il De l'Epée e i suoi seguaci nel sistema di traduzione, nessuno ammette la necessità del gesto intermediario. La parola, come pel parlante, così pel sordomuto, viene spiegata, riceve cioè valore dall'idea, che, per mezzo della sensazione del reale, si ridesta nella mente; e quest'idea si lega immediatamente col segno-parola, da cui si vede rappresentata. Il rapporto che stabilisce il nostro spirito tra l'idea e la parola è appunto ciò che costituisce la cognizione linguistica. La parola e l'idea, il segno e il significato bastano a sé stessi.

Ora che cosa si pretenderebbe col gesto? Di illustrare forse l'idea, o di rappresentarla meglio della parola, ovvero di facilitare il nesso tra la parola e l'idea? Il gesto non può essere neutrale; o deve schierarsi col fatto o fungerne da segno. Nel primo supposto si cadrebbe nell'assurdo ritenendo che il fatto non basti a suscitare l'idea di sé stesso. Col secondo si riterrebbe la parola mezzo insufficiente, inacconcio a rappresentare l'idea. La prima ipotesi urterebbe col fatto che le idee del concreto ci vengono ridestate direttamente dalle sensazioni ch'esso in noi produce; e colla seconda si sconfesserebbe l'altra verità di fatto, che la parola è il mezzo migliore, naturale per l'espressione del pensiero. Se dunque il fatto basta a suscitare da sé stesso, e la parola a rappresentare l'idea, il gesto è inutile.

Ma v'ha di più, ed è che qui, come in tutte le altre operazioni della natura, ogni elemento che l'uomo v'introduce, se non giova, nuoce, ingombra, disturba, altera l'ordine, e la semplicità dei processi seguìti dalla natura medesima. Infatti che v'ha di più semplice del processo che fa la mente nel legare il segno al significato, la parola all'idea? Ebbene inframettetevi il gesto, e una tale operazione non avverrà più colla facilità e semplicità primitiva: la mente che prima bastava, vedesse una relazione, ora, per capire, ne deve veder due, l'una tra l'idea e il gesto, l'altra tra il gesto e la parola; ovvero considerare il gesto come un'aggiunta al fatto o come un *alter ego* della parola. Come unito al fatto, ne altera l'idea, e come un'aggiunta alla parola, toglie a questa di sua forza. Perocché se l'allievo tiene il gesto come segno della sua idea, la parola non ha per lui ragion di essere; avendo egli nel gesto la forma estrinseca dell'idea, non può assolutamente sentire la necessità della parola, la quale rimarrà per lui un semplice abito di lusso, che la moda e l'etichetta della scuola vorranno che ne usi, ma di cui egli non sente menomamente il bisogno per dar forma ai suoi pensieri. E quando vi sarà costretto, lo farà per traduzione dal gesto, e non mai per intuizione immediata. Ed ecco duplicate le operazioni della mente dell'allievo tanto nell'intendere gli altrui pensieri, come nell'esprimere i proprî. E quando la mente sentirà, come naturalmente deve sentire, il bisogno di sottrarsi al lavoro di traduzione nel manifestare i suoi pensieri, userà certo il gesto a preferenza della parola. Se si vuole che il sordomuto dia valore alla parola e ne usi, bisogna ch'egli l'apprenda direttamente in faccia all'idea e non pel tramite dei gesti.

Ora, se per apprendere la lingua davanti al fatto, i gesti, anziché necessarî ed opportuni, sono nocivi, diverranno necessarî in seguito: dovrà, cioè, il maestro richiamare coi gesti la idea che fu data colla parola? No certamente; perché il segno appreso in faccia al segnato ne richiama alla sua volta l'idea senza il concorso d'altro; e quindi usando noi col sordomuto la parola conosciuta in faccia all'idea, richiamiamo l'idea stessa, salvo il caso in cui fallisca la memoria, e allora non abbiamo che a ricorrere ancora alla fonte dell'idea, al fatto.

Il secondo passo si è quello di estendere l'applicazione della lingua ai varî fatti che vengono a cadere sotto l'esperienza, o che furono esperimentati anteriormente all'insegnamento della lingua. Vedete la madre: ella coll'uso della parola fa accorto il suo bambino della presenza del fatto, e il bambino, richiamato dalla parola della mamma, ne nota in sé l'impressione. Poco a poco le due impressioni del fatto e della parola si associano nella sua mente, sicché l'una gli richiama l'altra. E la madre, come non dubita che la presenza del fatto basti a ridestare l'idea nel suo bambino, stimolato, com'è, dalla sua parola, così non le cade menomamente in pen-

siero che una tal parola sia insufficiente a esprimerla ogni volta che le occorre di farlo, ben sapendo che sotto l'identica forma, il bambino non può non riconoscere l'identica idea, atteso il carattere di unità e di universalità di essa forma: — carattere che l'idea comunica a tutti i segni che la rappresentano (ai vocaboli, alle loro modificazioni, ai nessi delle loro unioni nella proposizione) nell'atto stesso che vengono usati per esprimerla quando è suscitata. Or bene, come i gesti non sono necessarî per ridestare l'idea, né per esprimerla, così non occorrono per renderla universale, né per rendere universale il segno che la rappresenta, per la ragione che l'applicabilità del segno, conosciuto in faccia all'idea, si estende quanto l'idea stessa.

L'idea e la forma sono sempre le medesime, e di nuovo non c'è che l'applicazione che si fa al caso peculiare che vogliamo esprimere o richiamare. Ma se per applicare la forma conosciuta ai casi che vengono a cadere sotto l'esperienza, non si richiede altro che la cognizione di quella data forma individuale, invece per farne l'applicazione a fatti che si debbono richiamare, occorrono altri mezzi, altra lingua, onde effettuarne il richiamo.

Da ciò si vede che il guajo vero sta nel volere, appena insegnata una forma, estenderla a tutti i casi esperimentati o supposti esperimentati dal sordomuto, all'intento di allargare l'idea, e consolidarne meglio la forma; ma siccome dapprincipio non si hanno elementi linguistici sufficienti per poter eseguire in modo conveniente il richiamo di tali effetti, o per constatarne la verità e l'esattezza, si ricorre, per ciò ottenere, ai gesti, senza badare che col volere con mezzi inacconci far maturare un frutto avanti tempo, si arrischia di vederlo intisichito prima che maturo. Non è dunque questione di possibilità, ma di moderazione, di pazienza, e sopratutto di ordinamento nell'insegnamento.

Le stesse ragioni che si son dette per il secondo, valgano per il terzo passo, che è di esprimere al sordomuto colla lingua conosciuta fatti a lui ignoti. Noi abbiamo al sordomuto insegnata la lingua in presenza del fatto, e l'abbiamo usata per esprimerne l'idea anche quando il fatto non era più presente, e per richiamare alla sua mente altri fatti consimili da lui esperimentati. Sicché, nei limiti di questa lingua, possiamo parlare col nostro allievo dei fatti assenti, come fossero presenti, di quelli passati come fossero attuali, di quelli futuri come fossero accaduti, e degli altrui come fossero proprî dell'allievo, senza per altro uscire dalla sfera dei fatti da lui esperimentati e conosciuti. Ora si tratta di comunicargli altri fatti che effettivamente egli non conosce, ma che si possono esprimere colla lingua da lui conosciuta; per esempio: *stamattina il fruttajuolo della casa ha portato qui un canestro d'uva per i sordomuti; ma era acerba, e l'economo non volle riceverla.* L'allievo non conosce questo fatto; io glielo comunico, e siccome nel comunicarlo uso una lingua da lui conosciuta, egli non può

non intendermi. E perché non m'intenderà, e, affinché m'intenda, dovrò ricorrere ai gesti? O l'allievo conosce o non conosce le forme linguistiche da me usate. Se le conosce, i gesti sono inutili, perché usando una forma da lui conosciuta davanti all'idea, gli ridestiamo l'idea stessa, ed egli non può sottrarsi dal capire. E se invece non le conosce, perché usarne? perché adoperare una forma sconosciuta o non sufficientemente conosciuta per esprimere un fatto parimenti ignoto? Riferiamoci allora ai passi precedenti, e insegniamo in presenza del fatto quei *termini*, quelle *modificazioni*, *relazioni* o *forme* linguistiche che vogliamo usare.

Nel quarto passo si conduce il sordomuto, per mezzo della lingua nota, a ricordare fatti da lui esperimentati, ma non presentabili, e di cui non conosce la forma linguistica, perché gli si possano direttamente richiamare. Ora che si fa in questi casi con un udente parlante? Coll'uso della lingua che sa, lo si guida gradatamente a ricordare qnelle circostanze di tempo, di luogo, di persona, di modo, ecc., che concorrono a stabilire e a individualizzare il fatto da richiamarsi. E quando si accorge, dal lampo dell'intelligenza che gli brilla sul volto, che l'idea è ridestata, gli si dà la forma con cui lo si esprime, e in seguito, con opportune analisi e osservazioni sul fatto stesso, e confronti ed applicazioni ad altri fatti, si procura di accertarsi sull'esattezza dell'idea, spogliandola da tutto ciò che le è affine, facendo distinguere l'accessorio dal principale, l'accidentale dal sostanziale. Né in ciò si tiene una via fissa, sistematica. La lingua e le cognizioni in genere dell'allievo, unitamente alle circostanze del momento e talvolta alla procurata presenza di alcuni reali o immagini, suggeriscono il criterio, la via, il modo da tenere. Ebbene, nei limiti della lingua che sappiamo conosciùta dal sordomuto, noi possiamo con lui comunicare e intenderci come col parlante, e, nel caso nostro peculiare, siccome si tratta non di dare, ma di richiamare idee già avute, può bastare all'uopo una quantità di lingua molto minore di quella che da taluno si potrebbe forse presupporre. Talvolta poche parole, anche staccate, dette in presenza di alcuni reali, bastano, atteso il corso delle idee su cui è incamminato l'allievo, a risvegliare in lui la memoria e quindi l'idea di fatti a cui non si sarebbe mai pensato d'arrivare così facilmente, anche dato un maggiore uso di lingua. D'altronde, pel richiamo di molti fatti, alla scarsezza della lingua, come si è detto, provvedono le imagini, che tali fatti rappresentano. Un sordomuto che abbia già veduto, per esempio, seminare, tessere, pescare, ovvero un torchio, un mulino, ecc., e le azioni che con essi si fanno, si sente subito risvegliare l'idea di tali cose alla vista delle figure che le rappresentino; ed è anzi una specialità delle menti vergini dei fanciulletti non solo il trovare in tali figure le rassomiglianze con ciò che già conoscono, ma di gustarne le identità. Tante volte anche la presenza di oggetti che abbiano semplicemente qual-

che affinità o relazione di forma, di uso, di materia, di ubicazione od altro colle cose o col fatto che si vuol richiamare, basta, coll'uso della poca lingua conosciuta, a ottenere l'intento. — Così pure in alcuni casi, pel *richiamo* di azioni materiali, può usarsi coi debiti avvedimenti l'*atto* della finzione. L'imitazione o finzione d'un'azione non vuol essere concentrata in uno o più gesti, ma preparata col richiamo di quelle circostanze e colla presenza, e possibilmente coll'uso anche di quegli oggetti ed accessorî che si riscontrerebbero effettivamente nell'azione vera, ed eseguita dietro comando formulato colla parola.

Tanto l'uso della parola nel comando preventivo come quello degli oggetti nella finzione dell'atto, sono di altissima importanza, in quanto che la mente è portata necessariamente, per completare l'idea, a pensare all'azione reale da lei ben conosciuta, come la sola che possa compiere le lacune e giustificare le incongruenze della finzione. S'intende da sé che lo scolaro dev'essere guidato con precedenti esercizî a distinguere un fatto reale dall'*atto* di sua imitazione, e che nel caso di cui è parola, il comando va fatto all'assistente o ad allievi già istruiti. È riservato al criterio del maestro di usare a seconda dei casi piuttosto dell'uno che dell'altro, ovvero di tutti simultaneamente i mezzi accennati, della lingua, cioè, delle imagini, degli oggetti reali e dell'atto d'imitazione quali stimoli di richiamo. Gli esercizî linguistici che si faranno seguire dopo il richiamo purgheranno l'idea da ogni inesattezza, e la renderanno precisa, separandola, spogliandola, e facendola emergere in modo più chiaro e distinto da ciò che le è affine, ma che non è lei. Perché le idee conosciute e concretate sotto la forma sensibile ed individua della parola sono così fatte che l'una rischiara l'altra senza menomamente confondersi, atteso la diversità e individualità della forma con cui sono espresse; anzi quanto è maggiore l'attrito che avvien fra di loro e la luce che si riverberano, tanto maggiormente spiccano le differenze loro.

Il quinto passo sarebbe quello di servirsi della lingua conosciuta per risvegliare nell'allievo l'idea di fatti non mai caduti sotto la sua esperienza, né possibili ad essere sottoposti attualmente. Propriamente parlando non è possibile all'uomo, che si acquista le idee delle cose per mezzo dei sensi, formarsi una idea precisa di quelle che non gli sono mai cadute sotto la esperienza dei sensi medesimi, non potendo l'uomo, a rigor di termini, supplire alle impressioni che riceve direttamente dalle cose. Eppure da noi si parla, si giudica, e si ragiona di tantissime cose che non si ebbe il bene di effettivamente esperimentare, come se di esse cose si avesse la giusta, la piena e perfetta idea. Pur ammettendo che la vera e completa idea ci manchi, non si direbbe il vero, asserendo che quando si parla di esse cose, non se n'abbia affatto veruna idea. Perché l'uomo mediante le

idee avute dalle cose che gli cadono sotto ai sensi, e la lingua che esprime tali idee, arriva per induzione, per analogia, per confronto a formarsi una certa idea anche di quelle che non può effettivamente esperimentare coi sensi. Di questa facoltà, comune a tutti gli uomini, nessuno ne crede privo il sordomuto, e quindi anch'egli come tutti gli altri può, colle idee che possiede e la lingua che conosce, assorgere a formarsi l'idea di cose che non gli cadono sotto l'esperienza dei sensi.

La quantità di lingua appresa, lo svolgimento fattone nell'uso e nelle svariate applicazioni dei passi antecedenti, il valore della parola accresciuto e confermato dall'abitudine formantesi nell'allievo di vedere in essa l'idea e con essa di esprimerla, il sempre crescente sviluppo delle sue facoltà intellettuali, nel mentre permettono al maestro di poter fare questo passo, gli suggeriscono il modo e la misura con cui procedere nel farlo.

Come norma generale però, prima di accingersi a dare l'idea d'una cosa che non fu, né può essere sottoposta nella sua interezza ai sensi del sordomuto, sarà cura del maestro: 1° di accertarsi, e non semplicemente presumere, che la lingua ch'egli dovrà usare in quell'occasione sia conosciuta dal suo allievo; 2° di mettere sotto i di lui occhi il maggior numero che è possibile di quegli oggetti che concorrerebbero a compiere o a dimostrare il fatto di cui si vuol dare l'idea, e in mancanza di oggetti le figure; 3° di richiamare alla mente del suo allievo, colla lingua ben inteso, e in presenza, se si vuole, anche degli oggetti, tutte quelle cognizioni già note, quelle circostanze e quelle indicazioni relative al fatto che sono permesse dalla lingua, dall'esperienza e dall'istruzione data all'allievo, e che il maestro riconosce necessarie od opportune per preparare l'allievo a ben comprendere il fatto medesimo.

Rimossa la difficoltà del mezzo dall'assicurata cognizione della lingua da usarsi, animato il campo d'azione dalla presenza degli oggetti, e illuminato dal richiamo delle cognizioni, il maestro, sempre partendo da punti noti all'allievo, esponga tranquillamente il fatto nel suo ordine storico o descrittivo. Faccia delle frequenti soste, e rifacendosi all'uopo alle cose note, a prova di fatto, si accerti che l'allievo colla sua intelligenza gli tien dietro. Ponga gran cura nel tener ben saldo il filo delle idee per cui è in comunicazione coll'allievo e dove si accorga ch'ei non lo segua, si fermi tosto, e non lo lasci smarrire; assicuri e leghi, per così dire, la di lui imaginazione all'ultimo punto noto della spiegazione, e procuri con tutta pacatezza di scoprire la causa, la quale potrebbe essere nell'aver inavvertentemente usato qualche termine ignoto all'allievo, o in un senso affatto nuovo per lui, o nell' aver presentata, come semplice un'idea complessa, o sorvolato ad un'idea intermediaria ovvero di relazione, idea da noi sottintesa e presupposta, ma non vista dall'allievo; col quale, bisogna pur persuadersi,

non si è mai soverchiamente guardinghi, né eccessivi nel rispettarne la pochezza. Non è nell'interesse del maestro, meno poi in quello dell'allievo, il fare troppo a fidanza sulle costui forze nell'istruzione. E quello che potrebbe sembrare pedanteria nella istruzione degli udenti, diventa di assoluta necessità coi sordomuti, sebbene anche con quelli un po' più di positività e di metodo pratico, che non sian quelli del giorno d'oggi, renderebbero meno sterili le fatiche dei maestri e meno uggiosa la scuola agli scolari.

A proposito della presenza delle cose nelle spiegazioni, ricordo d'aver assistito, or sono alcuni anni, ad una lezione di *agronomia*. Il professore parlava del modo di ridurre in piano un terreno avvallato o a promontorî, e parlava non a bambini, né a sordomuti, ma a giovani studenti sui venti anni, i quali dovevan, senza dubbio, aver fatto un corso di studî previamente all'ammissione in quella scuola: parlava loro una lingua conosciuta, di cose facili a imaginarsi; eppure aveva la cattedra ingombra di attrezzi rurali, quali il rastrello, il beccastrino, il badile, la barella, la carriola, ecc., oltre che una quantità di disegni, litografie, acquerelli, rappresentanti la superficie, le varie sezioni del terreno da appianarsi copriva le pareti della sala. Il professore cominciò la sua lezione richiamando alla attenzione degli allievi cosettine che erano state loro spiegate nelle antecedenti lezioni, e alcune verità di fatto di comunissima esperienza. Quando gli parve d'averne sufficientemente preparata la mente a seguirlo, determinò in poche parole l'oggetto della nuova lezione, lo localizzò, e poi indicò per sommi capi le operazioni da farsi per raggiungere l'intento, e ne descrisse il modo con tal ordine, chiarezza e vivacità, che pareva di essere realmente nel campo dell'azione. Parlava, e le sue mani erano sempre in moto, ora per presentare un istrumento, ora per mostrarne l'uso e il maneggio, ora per additare il dove, il modo, l'aspetto, l'esito della operazione. Eppure egli non poteva menomamente dubitare che quando diceva *marra*, i suoi allievi intendessero *falce*, né *avvallamento* per *promontorio*, né di trasportare la terra colla *barella* quando diceva che lo stato dell'operazione permetteva di condurla col *carro*. Con tutto ciò non credeva superfluo, e, meno ancora, d'infirmare le sue parole o di avvilire la sua lezione col presentare gli attrezzi quando trattava di essi, o dell'uso che se ne doveva fare, e coll'additare il campo, il prato, la strada che vi conduceva, la siepe che li circondava, le pozzette d'acqua che eventualmente potevan formarsi durante il lavoro, e i fossatelli da farsi per iscaricarla, e tante altre cosette, ogni volta che vedeva il bisogno di fermare su di esse in modo speciale l'attenzione degli uditori. Sostenuta la mente dalla presenza delle cose, facilmente s'imaginavano anche le azioni che non si vedevano e si formava quindi l'idea espressa dalle parole del professore, le quali pa-

role avevano perciò un senso diretto, immediato. E la lezione, mel ricordo ancora, riuscì così piacevole e interessante che alla fine alcuni degli astanti fecero le meraviglie che fosse passata l'ora così in pressa, proprio senza accorgersene. — Supponete ora che il professore avesse fatta la sua lezione a sole parole, senza la presenza delle cose; vi pare che avrebbe interessato egualmente gli uditori, e che questi con egual facilità e chiarezza avrebbero compreso ciò che diceva? Io nol credo, perché la mente avrebbe dovuto lavorare troppo, e continuamente, e senza posa, a crearsi le imagini delle cose che udiva, e crearsele colla stessa rapidità con cui il professore le enunciava; sicché in breve chi ascoltava avrebbe esaurita la forza d'attenzione e avrebbe chiesto alla divagazione o al sonno quel riposo che non gli concedeva l'arida esposizione del professore; e così, rotto il filo delle idee, si può facilmente imaginare di quanto frutto sarebbe riuscita la lezione.

Ora perché crederemmo soverchio, inutile nell'istruzione del fanciullo sordomuto ciò che è ritenuto necessario in quella degli udenti parlanti, a giovani studenti? Non vi pare che sia un po' troppo esigere dai sordomuti quegli sforzi mentali che non si pretendono dagli stessi udenti? Certi miracoli d'intelligenza nel sordomuto è permesso immaginarseli, ma dal pretenderli di fatto è troppo il male che ne consegue.

Siamo positivi, usiamo delle cose per l'insegnamento della lingua, e usiamone abbondantemente. La presenza delle cose, a norma del bisogno, entri sempre ad animare, sorreggere, rendere sensibile la parola del maestro, a facilitare la formazione di molte idee, offrendo campo all'immaginazione dell'allievo di posare tranquillo su punti concreti, e al maestro di assicurare ad essi punti il filo delle idee che va sgomitolando. — Pur troppo, se l'insegnamento oggettivo è della massima importanza nell'istruzione in genere, in quella dei sordomuti è di assoluta necessità. Il credere che la presenza delle cose sia necessaria soltanto nel primo anno quando s'insegna un poco di nomenclatura, è un ridurre a nulla l'insegnamento oggettivo, mentre con quel primo passo se ne riconosce la necessità. — Quanta minore fatica pel maestro, se facesse minor conto delle forze de'suoi allievi, e, anzi che dare lezioni di sole parole, non credesse superfluo appoggiarle al reale, ai fatti (1). Non si vedrebbe nel sordomuto quella

(1) La signora Maria Pape-Carpentier, nella sua prima conferenza sul metodo naturale nell'insegnamento primario, dice: “Si son citate qualche volta le *lezioni per l'aspetto* (per mezzo delle figure) dei Tedeschi; ma nulla vi è di più ingannevole per l'*aspetto*, che l'apparenza ...... Le *lezioni di cose* insegnano per mezzo della realtà stessa „ (Pag. 8)......... “ quante cadute si eviterebbero se ai fanciulli fossero posti davanti meno libri e più cose! „ (Pag. 4).

E il famoso Pestalozzi diceva: “Usar men che si possa nell'istruzione dei *libri*,

specie d'incantaggine che presenta quando è costretto ad apprendere parole, per lui, vuote di senso, né quell'incertezza o quel cocciuto assolutismo che talor manifesta nell'usare quel po' di lingua che conosce, e nemmeno quegli importuni diverbî che a volte avvengono tra allievo e maestro, quando la necessità porta a non accontentarsi di vaghe parole benignamente interpretate e accomodate a seconda del bisogno o del desiderio, ma a venire a un *quid* positivo, ad una intelligenza di fatto e non di semplice supposizione. In tali casi se si avesse la pazienza di esaminare spregiudicatamente la cosa, si troverebbe che tutta l'entità della questione sta in questo, che la lingua che si usa, non rappresenta pel sordomuto la stessa idea che per noi, perché appunto nell'insegnarla non ci siam ben curati di accertare davanti al fatto l'identità dell'idea che doveva esprimere. — Da tutti, nell'istruzione si professa il principio pedagogico *dal noto all'ignoto;* ma forse non sempre si bada che certi *noti* non lo sono per l'allievo al punto da poter servire di sicuro gradino per assorgere a degli *ignoti* che distano un po' troppo, — né che tra il noto da cui si parte, e l'ignoto a cui si vuol arrivare, ci siano per l'allievo dei *semi-noti*, che non gli permettono di tener dietro con sicurezza alle parole del maestro. Ragione per cui la sua mente si confonde, si smarrisce, si sente sola, e si accascia avvilita nell'oscurità che la circonda. Guaj se l'istruzione è condotta in modo che il fanciullo debba soffrire di frequente di tali smarrimenti! — Non sentendo nell'apprendimento della forma il gaudio che apporta l'acquisto dell'idea, perde ogni gusto ed attività per lo studio, e la sua stima pel maestro va scemando, e colla stima l'amore e la fiducia. — Oh se tutta quella parte d'insegnamento che è possibile, fosse data in presenza dei fatti, non si troverebbero tante difficoltà a condurre l'allievo a ricordare i fatti veduti, a formarsi l'idea di quelli non mai visti, e a fargli acquistare tutte quelle cognizioni che devono illuminare il suo spirito, quei sentimenti che devono nutrire il suo cuore, e quel criterio che deve informare l'operato di tutta la sua vita!

---

delle imagini e delle figure; perché il fanciullo dev'essere libro a sé stesso, e agire invece di leggere; come la natura dev'essere il gran fatto, lo splendido modello da imprimersi nella di lui anima (Vedi *Esprit de la méthode d'éducation* de Pestalozzi. Tome 2. *Troisièmé classe. Moyens spéciaux d'éxécution*).

Rapport sur diverses questions par M.r David Buxton.

Pour contribuer d'une manière quelconque et véritablement pratique au progrès d'une assemblée, comme celle devant laquelle j'ai l'honneur de me présenter, il faut parler seulement de ce que l'on connait à fonds, de ce que l'on a vu de ses propres yeux, de ce que l'on a réellement accompli de soi-même à force de travail: et c'est dans ces limites que j'espère me renfermer.

Avant d'en venir à parler de l'expérience acquise pendant le temps que je me suis dévoué tout entier au service des sourds, c'est-à-dire pendant les deux-tiers de ma vie, je crois devoir dire quelque chose sur un sujet auquel on sait que j'ai donné quelque attention: les statistiques concernant la surdité.

Je voudrais avoir quelque chose de nouveau à vous dire sur ce point. Mais le temps présent est on ne peut plus défavorable. Le récensement des habitants de la Grande Bretagne et de l'Irlande a lieu tous les dix ans dans la première année de chaque décade. Le dernier compte-rendu date de plus de neuf ans: le prochain se fera dans quelques mois. Jusqu'à l'année 1851 on avait entièrement omis, dans la Grande Bretagne, le récensement des sourds-muets. Depuis cette époque là on l'a fait à des intervalles de dix ans, et le quatrième des récensements de ce genre doit se faire au printemps de l'année prochaine.

En attendant, quelles que soient nos opinions ou nos appréhensions, ni ceux qui espèrent ce qu'il peut y avoir de mieux, ni ceux qui craignent ce qu'il peut y avoir de pis (et ces deux classes d'hommes, a dit un grand auteur anglais, Swift, pourraient être considérées comme répresentant la race humaine toute entière), ne peuvent obtenir l'évidence qui serait nécessaire ou suffisante pour sanctionner des conclusions différentes de celles qui sont basées sur les rapports du récensement de 1871, jusqu'à ce que le récensement de 1881 ait été publié. Ce récensement sera de la plus haute valeur.

Le résultat du total déclaré sera, relativement parlant, de peu d'importance, en comparaison de la valeur de ce facteur additionnel dans le calcul qui nous mettra à même de juger à la fois des différents rapports de 1851, 1861, 1871 et 1881.

Cependant le récensement britannique ne nous aidera pas autant que nous le désirons, parce qu'il ne comprend que les chiffres du total. Je dois dire, néanmoins, qu'il n'en est pas ainsi de l'Irlande. Là, les chiffres sont remplacés par des détails d'une abondance et d'une étendue admirables,

en présence desquelles nous désirons qu'il nous fût possible d'obtenir la même quantité et la même qualité de renseignements de la part des documents officiels et reconnus dans les autres pays. Quoiqu'il en soit, il est possible de faire des bévues, même là. Cela, va sans dire, c'est clair, puisque ce pays là c'est l'Irlande. Mais pour vous prouver combien l'erreur est vite découverte, d'abord, et comment elle est ensuite réparée, je vais vous citer un fait assez curieux.

Dans un des districts de la campagne le nombre des enfants compris sous la dénomination de " sourds „ était si élevé et si improbable que l'on fit de nouvelles recherches, par l'intermédiaire de l'agence de vérification que l'on employa, les agents de police, et l'on découvrit que l'énumérateur rustique avait inscrit comme " sourds „ tous les enfants qui étaient trop jeunes, non seulement pour parler, mais encore pour accomplir aucun autre acte qui fût le résultat de leur propre vouloir. Cependant, les renseignements, quelques minimes qu'il soient, s'ils sont sûrs, sont encore préférables à des calculs douteux et approximatifs lancés au hasard. Une comparaison des chiffres seuls nous dira beaucoup; et le rapport, pour une autre période de " dix ans „ des progrès qui se sont accomplis dans la vie d'une grande nation, relativement à la population de ceux qui sont sourds, quand nous le comparerons avec ceux obtenus 10, 20 ou 30 ans auparavant, nous fournira d'abondants sujets de réflexions et de recherches.

Quels sont les changements qui ont lieu? La direction de leur action estelle uniforme ou contradictoire? Quelles sont les causes qui les produisent? Sont-ils constants ou variables? Sont-ils sujets à des influences qui soient soumises au contrôle de l'homme, ou sont-ils tout-à-fait en dehors de ce contrôle? Voilà des questions qui doivent se présenter, et qui se sont présentées à l'esprit de ceux qui, vivement convaincus de la profonde importance de ce sujet, ont sérieusement observé les faits et les chiffres qui s'y rapportent. Nous possédons déjà une connaissance considérable des causes qui produisent le plus souvent la surdité qu'elle soit de naissance, ou non. Jusqu'à quel point avons-nous réussi à arrêter l'action et l'effet de ces causes? Quant aux mariages contractés entre des personnes unies par des liens de consanguinité, quant aux mariages que les sourds contractent entre eux, sait-on bien quelles unions il faut éviter, avec quelle prudence il faut s'en abstenir? Avons-nous fait des progrès sur ce point? ou non?

Maintenant, pour les maladies qui causent la surdité: est-on plus à même de les traiter par la médecine, ou si elles ont cédé à un traitement plus développé, ce traitement n'est-il pas encore limité et partiel? Les avons-nous arrêtées là où elles détruiraient la vie, tout en les laissant encore plus tenaces et avec la malignité qui détruit le sens de l'ouïe? En un mot, avonsnous moins de morts, mais plus de sourds? Et cela est-il inévitable? Pou-

vons nous espérer qu'il nous sera possible de repousser encore plus loin cet envahisseur jusqu'à ce qu'il n'ait plus aucun pouvoir ni sur la vie ni sur le sens de l'ouïe? Dans ce cas, nous pouvons dire avec assurance que la science et l'habilité, qui en est le rejeton, ont remporté, en faveur de l'humanité, une noble victoire. Mais si le premier résultat des progrès faits dans le traitement médical, est, ne fût ce que momentanément, de sauver la vie aux dépens de l'ouïe, et, tout en diminuant le nombre des morts, d'augmenter le nombre des sourds, les demandes d'admission dans nos établissements ne diminueront pas, et la nécessité de pourvoir à l'instruction dans ces établissements, au moyen des meilleurs systèmes et avec les plus grands avantages, nous donnera toujours droit à la sympatie et à la générosité du public.

En examinant de près le sujet tout entier, il est permis de conclure qu'il y a des causes qui peuvent être modifiées: que quelques-unes de ces causes disparaîtront, comme l'a fait la fièvre connue sous le nom de *Spotted fever*, dans les États-Unis: que quelques-unes varieront à des époques différentes, comme la méningite, par exemple, qui s'est répandue à un tel point que les médecins d'Allemagne en on fait le sujet de recherches spéciales (1). Nous pouvons encore affirmer que l'extension d'une connaissance plus approfondie des lois de la santé et de la maladie tendront à diminuer le nombre des sourds, comme on l'a découvert lorsque l'on compara le récensement de 1871 avec celui de 1861. Mais en opposition à tout ce que nous venons de dire, nous sommes forcés de signaler un fait dont l'importance et les proportions grandissent de jour en jour. Les sourds sont maintenant enclins par suite des usages établis et des circonstances de leur éducation, à avoir des rélations ensemble dans le courant de la vie, et à s'unir les uns aux autres, et cela dans une proportion supérieure à ce qu'elle était; et qui va toujours croissant. Il en résulte que nous devons nécessairement nous attendre à ce que ces conséquences, j'allais dire possibles, mais comme elles nous sont connues, je dirais ces conséquences actuelles et certaines de telles unions, affecteront d'une maniére frappante toutes les énumérations futures. À ce point de vue donc, sans parler de beaucoup d'autres raisons, je demande pour les sourds ce système d'enseignement et d'éducation qui les sépare, au lieu de les réunir, qui tend à établir de petites écoles, non pas de grandes écoles, à employer des professeurs qui entendent, non pas des professeurs sourds, des professeurs formés *ad hoc* et tout-à-fait compétents, non pas des professeurs sans garanties et incapables; un système qui donne à l'élève la parole de son pays, non pas les

(1) Voyez le rapport lu au Congrès de Paris en septembre 1878 par M. Hugentobler.

signes de la classe à laquelle il appartient, et qui, enfin, le rende à la société plein de confiance et bien instruit, pour y trouver ses devoirs et ses compagnons, non pas ce système qui en laisse un si grand nombre timides, mal instruits, dans l'obligation de revenir s'associer avec d'autres qui se trouvent dans le même état.

Ici on peut dire, car on l'a dit, que prendre et maintenir une position comme celle-ci, c'est me mettre en contradiction ouverte avec moi-même.

Eh bien, messieurs, quelle que soit la brièveté à laquelle je pourrais avoir recours pour répondre à une telle objection, le peu de temps que j'y consacrerais, serait un temps perdu. La question n'est pas de savoir si la personne qui parle, est en contradiction avec elle-même, mais si son témoignage est vrai. L'homme qui peut avec le plus d'assurance se flatter de ne jamais changer d'opinion (pour ne rien dire de plus), c'est celui qui n'apprend rien, mais qui reste stationnaire et immobile depuis le commencement jusqu'à la fin. Ceux, au contraire, qui ajoutent de plus en plus à la somme de leur savoir, et qui font servir leurs nouvelles connaissances à des fins pratiques, sont souvent exposés à ces accusations gratuites et faciles par lesquelles on les représente comme étant en contradiction avec eux-mêmes; mais ils ont leur compensation, car ce sont ces hommes là qui ont souvent rendu les plus grands services à l'humanité.

En outre, il y a des personnes ici présentes qui peuvent certifier que je ne me suis jamais opposé directement au système allemand. J'ai toujours cru et j'ai toujours dit que la parole pour les sourds était la meilleure chose imaginable.

Placé, néanmoins, comme je l'étais, je devais diriger mes efforts vers la meilleure chose que l'on pût obtenir, tout en ne perdant jamais de vue le but supérieur, et en attendant qu'il me fût prouvé qu'il était possible. Les preuves que je demandais, je les ai reçues. J'ai vu le possible accompli. L'idéal de mes conceptions et de mes espérances, se trouve réalisé dans les succès obtenus par l'enseignement " allemand, " et par l'enseignement allemand seul. Je vois que les sourds, pour l'enseignement desquels on a suivi n'importe quel autre système, sont à la fois et sourds et muets: ceux pour lesquels on a employé ce système allemand, ne *sont pas* sourds-muets. Et vous qui entendez ces paroles, vous savez mieux que qui que ce soit, que la différence comprise dans cette distinction c'est tout un monde.

Et maintenant, avec votre permission, je désire aborder quelques unes des questions proposées dans le programme officiel qui accompagnait l'invitation è ce Congrès. J'ai eu plus que la plupart de mes concitoyens, des occasions d'examiner de près et de faire des remarques: mais je ne veux pas abuser de votre temps, d'autant plus que un grand nombre des ques-

tions ont été traitées d'une manière spéciale par ceux, à la société desquels j'ai l'honneur d'appartenir.

V. *Programme*, p. 6. — Questions 1-3.

Réponse. — La première série de questions consiste à demander: une école devrait-elle être ouverte comme pension, ou comme externat?

Comme je pense que nous devons procéder par le moyen de la parole et non des signes, il s'ensuit qu'il faudrait favoriser sans relâche les rapports entre ceux qui parlent, et décourager sérieusement et systématiquement les relations entre sourds. Les écoles devraient, conséquemment, être destinées à ne recevoir qu'un petit nombre d'élèves, et ressembler sous tous les rapports, quant aux manières, au genre et à l'esprit, à une école d'enfants qui entendent.

L'esprit de l'élève peut être comparé à une balle qui, soit qu'elle roule ou qu'elle tombe, arrive nécessairement à se trouver en contact avec *quelque chose.* Faisons en sorte que ce quelque chose se résume à ceci: que l'enfant sourd de naissance soit élevé sous l'influence unique de ceux qui entendent, qu'il soit toujours en contact avec ceux qui lui parlent incessamment. Tel est le système allemand.

Dans les grandes pensions de sourds-muets, le contact a lieu avec les sourds seulement. On agit tout à fait à l'opposé du procédé salutaire et bienfaisant que nous venons de décrire; et ce mode d'instruction doit être mis de côté avec autant de soin que le premier; je veux dire: le système allemand doit être poussé en avant avec une vigilance qui ne se ralentisse jamais et une persévérance à toute épreuve.

Page 7, *Enseignement.* — Question 2.

Impossible de répondre d'une manière définie. J'ai dit à la conférence de Londres en 1877: " Aussitôt qu'un enfant peut apprendre *quelque chose*, il devrait apprendre *quelque chose* ". (Page 16 des délibérations.) Voilà le principe. Il est simple mais un peu vague, a-t-on dit; c'est possible, mais il s'applique à *tout* l'enseignement, sans considération de système ou de classe. Quoi qu'il en soit, les différents dégrés de santé, de développement et de capacité qui se trouvent chez les enfants du même âge, tout cela empêche de réduire strictement ce système à une règle invariable. Quelques enfants sont plus capables de recevoir l'instruction à l'âge de trois ans que d'autres enfants ne le sont à l'âge de six ans. Seulement, et ceci est de la plus haute importance, faites en sorte que l'éducation soit, dès le commencement, la meilleure possible et qu'elle repose sur les meilleurs principes. Il vaudrait mieux donner peu d'instruction, ou même ne pas donner d'instruction du tout, que d'apprendre à un enfant ce qu'il aura à désapprendre

quand il ira à l'école. Quiconque a l'expérience de l'enseignement peut attester que ce travail, qui consiste à déraciner ce que l'on n'aurait jamais dû laisser croître, est de toutes ses tâches la plus fatiguante, la plus difficile et la plus décourageante.

Page 7. — Question 7.

Réponse. — Les élèves devraient changer de maîtres, mais les maîtres devraient aussi changer de classes, de temps à autre. Les maîtres ne devraient pas toujours rester avec des élèves qui sont exactement au même niveau que leurs prédécesseurs.

Il n'y a rien qui détruise entièrement cette élasticité d'esprit si essentielle pour bien enseigner, comme d'être forcé de rester à un seul et même degré. Ni le corps, ni l'esprit ne peuvent se maintenir dans leur entier développement, si les nourrices ou ceux qui enseignent ont à se tenir constamment courbés pour s'adapter à la mesure physique ou mentale des enfants confiés à leurs soins.

Page 7. — Questions 8, 9.

Réponse. — Il est on ne peut plus essentiel de veiller à ce que l'esprit de nos élèves sourds soit toujours stimulés par l'intérêt, et que leur attention ne se démente jamais, afin d'éviter l'ennui de leurs leçons. Pour obtenir ce but, j'adopterais de petits changements, qui auraient lieu fréquemment, mais qui se feraient, cela va sans dire, avec discrétion. Que les enfants changent de posture et de position: que l'on change de chambre, pour la classe, de temps en temps, que l'on change aussi de maître. Les leçons et les amusements changeront naturellement.

Page 7. — *Méthodes* 2-7.

L'enseignement des beaux arts est utile sous ce rapport, mais il faut qu'il soit toujours subordonné à l'objet principal de l'éducation qui est non pas de faire de bons artistes, mais de former de bons citoyens.

Page 7. — *Méthodes.* Question 1.

Réponse. — A ce que j'ai dejà dit dans ce rapport, je désire ajouter que les signes ne sont pas un langage, bien que quelque fois on leur donne ce nom. Ils ne sont qu'un substitut du langage, et un mauvais substitut. On a dit aussi qu'ils-étaient un moyen pour arriver à une fin, mais il n'arrive que trop souvent qu'on les accepte ou qu'on les adopte comme étant la fin elle-même. Ils n'ouvrent pas la porte qui nous introduit au monde du langage écrit et parlé: ils ferment la porte à clef à l'intérieur: et la pauvre

intelligence muette est retenue captive pour la vie, dans les limites de son petit monde intellectuel.

Page 7. — *Méthodes.* Question 2.

Réponse. — Dans la méthode " purement orale „, que nous désignons toujours dans ce rapport sous le nom de système " allemand „, la parole est le premier et le principal moyen dont on se sert; dans le système " mixte „ elle n'est qu'un moyen ajouté à d'autres moyens. Mais, l'avilir c'est lui donner la mort (Angl. *To degrade it is to kill it*).

Page 8. — Question 8.

Réponse. — La science la plus sûre, et au bout du compte, la plus étendue, doit s'obtenir par " la méthode d'articulation „, parce que cette science s'acquiert par le langage; — et le langage ainsi employé est un moyen infallible et toujours à notre disposition pour notre avancement à l'avenir. Il s'en suit que le temps *ainsi* employé est le *mieux* employé, quelle qu'en soit d'ailleurs la durée.

Page 8. — *Questions spéciales.* Question 2.

Réponse. — Après et seulement après avoir obtenu ce résultat, je veux dire une connaissance complète du langage, non seulement rien ne s'oppose à ce qu'un élève s'adresse à un professeur ordinaire pour faire ses études classiques ou pour se perfectionner dans toute autre branche supérieure de l'instruction; mais c'est le plan naturel le seul plan qu'il doive adopter. J'ai connu des cas, dans lesquels on a suivi cette ligne de conduite sans difficulté et avec un succès frappant. Un sentiment de sir Arthur Helps (1) que nous avons vu appliqué par lui à l'action philantrhopique dans une autre direction, me semble s'approprier d'une manière particulière à l'éducation, et surtout à l'éducation des sourds. " La nature humaine, dit-il, est une chose à laquelle on ne peut fixer aucune limite, et qui demande à être traitée avec une espérance sans bornes. „ Jamais personne n'a écrit une maxime qui fût plus sage que celle-là, et en même temps plus propre à nous servir de guide. Abordez les sourds dans cet esprit; enseignez-les dans cet esprit; et c'est avec des accents semblables aux vôtres qu'ils se lèveront en masse pour vous remercier, vous leurs bienfaiteurs. Mais il n'y a que cet esprit " d'espérance sans bornes „ qui, semblable à la foi, puisse transporter les montagnes de difficultés, qui puisse venir à bout d'une telle entreprise. — Voyez, pourtant, quels résultats remarquables on a déjà obtenus. C'est dans ce même esprit " d'es-

---

(1) *Friends in Council*, vol. II, pag. 328.

pérance sans bornes „ que se sont accomplies les conquêtes les plus importantes au point de vue de la découverte et du perfectionnement. On a augmenté le commerce du monde, en diminuant la longueur de routes fatiguantes et en détruisant les obstacles qui étaient aussi anciens que la création et qui s'opposaient à la navigation. Assurément, il y a ici une analogie pleine d'instruction pour nous. Lorsque je commençai mon œuvre, comme professeur des sourds, tous les voyageurs qui désiraient visiter l'Orient, allaient aux Indes en faisant le tour du Cap de Bonne Espérance. Waghorn n'avait pas frayé la voie terrestre. De Lesseps ne nous avait pas coupé un passage à travers l'Isthme, et réuni la mer de l'Occident à celle de l'Orient. Un changement analogue s'est accompli dans l'œuvre que nons considérons, pour ce qui concerne mon pays et d'autres parties du globe. J'ai commencé par enseigner d'après le système des signes: moi, j'ai fait “ le tour du Cap de Bonne Espérance. „ Il n'y avait pas de canal de Suez alors. Il y en a un, maintenant: c'est cette route que je me propose de suivre, parce qu'elle est préférable à l'autre; et je vous engage ardemment et sincèrement à la suivre avec moi. Elle conduit droit au port où nous voulons arriver. Les autres systèmes nous laissent en chemin. De plus nous avons un devoir. Un devoir solennel et sacré à accomplir envers les enfants sourds dans l'intérêt des quels on a convoqué cette Assemblée remarquable, et aussi envers Celui qui est notre Dieu et notre père à nous tous. Ce devoir c'est de faire le mieux qu'il nous sera possible, par les moyens les plus efficaces dont nous pouvons disposer, et avec les efforts les plus énergiques dont nous soyons capables. Agir ainsi, c'est non seulement suivre, à une humble distance, les traces bénies de notre Grand Modèle “ qui allait par le monde faisant du bien „ aux sourds qu'on lui amenait pour réclamer sa sympathie et son secours; mais c'est aussi contribuer, dans un certain sens, à l'accomplissement de la prière qu'il nous a lui-même enseignée: “ Que votre règne arrive. „

Signé: DAVID BUXTON, Ph. Dr. F. R. S. I.

Lettera del signor Felice Carbonera, sordoparlante. (1)

Al Congresso internazionale dei maestri dei sordomuti in Milano.

Io sottoscritto, sordomuto, maestro di disegno e di calligrafia nell'Istituto dei sordomuti di campagna in Milano, prego gli onorevoli membri di codesto Congresso internazionale a voler degnarsi di ascoltare questo brevissimo scritto, col quale dichiaro che l'insegnamento del linguaggio articolato ai sordomuti è tanto utile quanto confortevole, provando io stesso che, sebbene parli poco chiaro, pure mi fo intendere, mentre godo di leggere assai bene dal labbro altrui: il che alleggerisce la mia sventura d'essere tuttora privo d'udito.

Io ringrazio la Provvidenza, ché per grazia del Cielo fui il primo sordomuto che in Milano imparò a parlare; ciò fu nell'anno 1847, essendo già nell'età di circa 27 anni, per opera del defunto Ambrogio Bianchi, distinto istruttore del regio Istituto dei sordomuti, dal quale ricevetti soltanto poco più di trecento lezioni private di linguaggio articolato, avendo dovuto sospendere un tal esercizio in causa della rivoluzione del 1848, chiamato dagli amati parenti nella mia casa in Valtellina per isfuggire alle eventuali disgrazie.

Poi non ho più potuto riprendere le lezioni di linguaggio articolato, perché i miei buoni parenti, per critiche circostanze sopravvenute, non furono più in grado di pagare, come si conveniva, l'egregio signor maestro.

Adunque, desideroso che tutti i miei fratelli di sventura abbiano a fruire dello stesso vantaggio, fo voto che tutti gli egregi signori istruttori dei sordomuti s'impegnino assiduamente in tale istruzione di linguaggio articolato e per tutto il corso degli studî non tralascino mai di correggere e migliorare la parola dei loro allievi, perché ne abbiano a conseguire il desiderato conforto morale e sociale.

Felice Carbonera.

---

(1) V. a pag. 109.

Memoria su diverse questioni del cav. DIONISIO COZZOLINO.

Metodi. — 1° Molti sono i vantaggi che il metodo labbiale ha sul mimico, poiché un sordomuto perfettamente istruito nella mimica non sempre trova nella società dei parlanti chi lo comprenda, come pure difficilmente trova chi si fa comprendere, stante che ciascuno si forma la mimica secondo il proprio concetto. Da ciò accade che sempre che trattasi di fatto grave dove dovrà prender parte un sordomuto, si ricorre per un interprete, il quale possa intendere i suoi pensieri.

Per lo contrario un sordomuto, sia anche poco istruito nel metodo labbiale ed orale, ripetendo più volte le parole, sarà certamente capito, e col guardare di continuo i movimenti delle labbra altrui, avrà occasione di sempre più capire.

1° Il metodo orale *puro* consiste nell'isolamento totale della mimica, escludendo ogni gesto, anche il così detto gesto grafico; il *misto* oltre che ammette una scrittura alfabetica, come strumento principale per lo insegnamento della lingua nell'educazione dei sordomuti, ammette altresì l'alfabeto manuale, come supplemento alla scrittura, assistito dalla dattilologia, e richiede la necessità di apprendere i segni mimici istituiti dal sordomuto, come il medesimo li conosce pria della sua istruzione, e di servirsene come un primo mezzo di comunicazione, e così passare dai segni imitativi detti *metodici* ai segni di nomenclatura di grammatica.

I mezzi più naturali ed efficaci coi quali il sordomuto acquisterà prontamente la lingua usuale, sono i caratteri della scrittura convenevolmente impiegati, l'alfabeto manuale, l'arte di leggere sui labbri ed articolare, le mostre di disegni e di stampe di oggetti più comuni ed usuali coi nomi scolpiti o scritti, pantomima e segni mimici apportati dal sordomuto, i quali appresi dall'istitutore debbono essere impiegati da lui per facilitare l'allievo nella comunicazione delle idee, per istudiare il suo spirito e carattere, che l'istitutore deve riformare ed estendere, restando fedele alle leggi dell'analogia quanto più sia possibile. L'essenza dell'arte d'istruire i sordomuti consistendo principalmente nell'insegnamento logico della lingua, bisogna che l'istitutore sappia il modo di far giocare l'intuizione, e la esatta coordinazione che sarà introdotta tra le idee, in modo che nelle idee nascenti le une dalle altre le espressioni altresì si spieghino parallelamente le une per le altre.

L'insegnamento grammaticale della lingua deve essere pel sordomuto, come per ogni fanciullo ordinario, diviso in due periodi distinti: uno essenzialmente pratico-intuitivo, l'altro teorico e classico: e dopo d'aver impa-

rato il sordomuto la corrispondenza dei segni di nomenclatura con la pantomima e fattagli pronunziare con le labbra, si passerà subito alle nozioni grammaticali, le quali gli si comunicheranno a voce e in iscritto; onde si passerà l'allievo al più presto possibile nello stato di leggere con frutto i libri elementari, affinché possa egli stesso continuare la sua istruzione. Di libri non si ha da parlare né d'altro nell'esercizio delle frasi famigliari e di conversazioni.

Il disegno elementare potrebbe non far parte integrante dell'educazione dei sordomuti, sia pel tempo che si richiede, sia per non complicare la loro istruzione con tante svariate occupazioni. Non di meno, vista la capacità di alcuni di loro per certe arti minori, tornerebbe profittevole farne uso.

Le cognizioni che un sordomuto può acquistare in un determinato tempo col metodo dell'articolazione, son le seguenti: — Nei primi due anni lettura labbiale, pronunzia con gradazione fonica, lettura dello scritto, scrittura, nomenclatura, numeri semplici. Nel terzo e quarto anno linguaggio articolato, aritmetica, le quattro operazioni, prime nozioni di morale. Nel quinto e sesto anno, oltre il perfezionamento delle materie apprese, potrà imparare le regole della composizione, di computisteria, le prime nozioni di geografia. Nel settimo ed ottavo anno gli elementi di geografia, storia biblica, storia nazionale, nozioni di scienze fisiche applicabili alla vita, più i primi elementi di geometria ed un corso dei doveri dei cittadini. Tutto ciò non può insegnarsi né apprendersi col metodo dei gesti in tal periodo di tempo.

Una buona disciplina si può ottenere con una continuata bontà, con piccoli premî, con speciale avvedutezza, e soprattutto coll'ottimo esempio di direttori, prefetti, e domestici d'ogni maniera.

Quistioni speciali. — Alla prima quistione speciale si risponde che i sordomuti istruiti col metodo dell'articolazione dimenticheranno facilmente, dopo di essere usciti dalla scuola, la maggior parte delle cognizioni acquistate; imperocché il linguaggio naturale dei sordomuti è quello dei gesti, e la scrittura come forma razionale del pensiero presenta al sordomuto minori difficoltà del linguaggio articolato. Laonde nella conversazione coi parlanti preferiranno il linguaggio mimico e la lingua scritta.

Di tutto ciò bisogna rimproverarne i maestri, i quali a misura che il sordomuto ha imparato la parola pronunziata, non hanno ristretto l'uso della mimica. Onde che per rimediare a tali difetti, bisognerà che il maestro faccia usare la sola articolazione, proibendo assolutamente la mimica, abituando gli alunni continuamente nel linguaggio orale, fino a far loro dimenticare il linguaggio mimico, e che l'abito si converta in natura.

Enseignement des sourds-muets d'après la méthode combinée de l'articulation et de la mimique, par M.r le D. De Haerne.

De tous les progrès accomplis depuis un siècle dans l'enseignement spécial des sourds-muets, celui de la méthode dite combinée est certainement un des plus importants.

Comme l'a dit très-bien, au mois de mai dernier, M. le docteur Gallaudet, président du collége national de Washington, dans la conférence des Instituteurs des sourds-muets tenue à Northamptom (Massachussetts), des conflits passionnés ont divisé longtemps les instituteurs de ces malheureux. Les hommes impartiaux, témoins de ces dissentions, les regardaient avec d'autant plus de peine qu'ils ne pouvaient, le plus souvent, se prononcer en connaissance de cause pour aucun des partis. L'enseignement des sourds-muets y perdait naturellement dans l'opinion publique, qui envisageait ces controverses avec un sentiment de pitié et d'indifférence, comme de vaines disputes, plus propres à nourrir l'ambition des instituteurs qu'à faire le bonheur des élèves.

Heureusement ces luttes ont perdu considérablement de leur acrimonie, et elles tendent à s'apaiser de plus en plus, grâce au rapprochement progressif qui s'opère entre les anciens combattants. C'est la méthode combinée, comme on l'appelle, qui produit surtout cet heureux résultat. Il n'est donc pas sans intérêt d'examiner comment cet apaisement a été amené, afin d'accélérer, par l'étude des faits qui y sont relatifs, le moment d'une paix absolue et durable.

Des tendances de conciliation se sont révélées, par des efforts individuels. dès le xvi siècle. Ainsi Pierre Ponce De Léon, frère bénédictin d'Oña en Espagne, fit faire à l'enseignement des sourds-muets un pas décisif, vers l'année 1560, en recourant à l'articulation, sans toutefois répudier le langage des signes. On peut considérer ce religieux comme le créateur de la méthode combinée, qui, quoique encore imparfaite, produisit d'heureux résultats et donna une forte impulsion à cet enseignement spécial, qui attendait l'érection d'institutions libres ou publiques pour prendre les développements désirables.

Mais malheureusement il s'opéra plus tard une réaction violente dans le sens exclusif de l'une ou de l'autre méthode, savoir la française et l'allemande, comme on les appelait, par suite de la controverse qui s'éleva entre l'abbé De l'Epée et Heinicke, et qui fut déférée à l'académie de Zurich, dont le jugement fut favorable au premier. L'instituteur français plaida, comme on sait, la cause des signes méthodiques, disant que, tout en appréciant

les avantages de l'articulation, il n'avait pas le temps de l'enseigner d'une manière convenable. Il parvint cependant à donner la parole à quelques élèves, au point que l'un d'eux fut capable de lui répondre à la Messe. L'instituteur allemand, de son côté, repoussa systématiquement le langage des signes, en s'attachant à l'articulation, comme seul moyen efficace d'instruire les sourds-muets.

De là les conflits mentionnés plus haut, qui s'apaisent de plus en plus, surtout par suite de la facilité des communications, qui a permis aux instituteurs de chaque parti de visiter les établissements du parti opposé et de se rendre compte des résultats obtenus, grâce principalement aux réunions, aux conférences et aux congrès, où ces discussions s'engagent sur le mérite respectif des deux méthodes exclusives et de la combinaison de ces méthodes. Les écrits publiés dans ces derniers temps sur ce sujet important, tant par des particuliers que par des revues spéciales, particulièrement en Allemagne et aux États-Unis (1), n'ont pas peu contribué à ce progrès.

Parmi les écrivains qui se sont fait une réputation méritée en faveur de la méthode combinée, il faut nommer particulièrement Kruse en Allemagne, Vaïsse en France, Gallaudet et Peet aux États-Unis et les auteurs d'un mémoire important paru à Milan en 1865 sous le titre de " *Studî sui sordomuti e rendiconto degli Istituti pei sordomuti poveri di campagna della provincia di Milano.* „ Comme la question est parfaitement exposée dans ce dernier écrit, je crois ne pouvoir mieux faire que d'en donner ici un extrait, qui résume cette matière:

" L'*intuition*, ou la nature, est le moyen primitif par lequel le sourd-muet est conduit à l'idée et à la connaissance de la forme, appuyée de deux auxiliaires, la *pantomime* et le *dessin;* la *langue écrite* est *le moyen final* de l'idée qui y supplée avec le secours de la *dactylologie;* et enfin le *langage labial-articulé* en est le moyen de perfectionnement *(il mezzo perfettivo)*, comme la forme la plus commune et effective *(la forma comune ed effettiva)*, pour l'usage, c'est-à-dire pour l'expression et la communication de l'idée et de la parole connue. Aucun de ces moyens ne doit être *exclusif*, aucun ne doit être l'objet d'une préférence absolue: *l'habilité de l'instituteur* consiste à s'en servir avec opportunité et mesure *(a tempo e misura)*, en tempérant les procédés et en les subordonnant les uns aux autres, de telle manière qu'ils se prêtent un appui réciproque pour atteindre un dé-

(1) Telles que l'*Organ der Taubstummen-und-Blinden-Anstalten, etc.*: le *Taubstummenfreund;* les *American Annals of the Deaf and Dumb, etc.*, la *Revue italienne des sourds-muets.* Toutes ces publications ne suivent pas le même système; mais elles font très-bien connaître le mouvement pédagogique concernant les sourds-muets.

(Note de l'Auteur du Mém.)

veloppement intellectuel complet et l'expression la plus parfaite, la plus rapide, la plus précise de la langue, etc. (1) „

Parmi les congrès et les conférences qui se sont prononcés d'une manière plus ou moins explicite en faveur de la conciliation des méthodes, il faut nommer le Congrès de Dresde de 1875, qui a admis les signes pour certains cas; la conférence de Londre de 1879 (2); *Le congrès universel pour l'amélioration du sort des sourds-muets*, Paris 1879 (3); et en dernier lieu la conférence des principaux des Institutions américaines des sourds-muets, tenue, au mois de mai 1880, à Northampton (Massachussetts, États-Unis d'Amérique); *et passim.*

Ce sont là de grandes autorités en faveur de la méthode combinée, et en matière d'enseignement c'est l'autoritè qui a toujours dominé dans tous les pays civilisés.

Quelque opinion qu'on se fasse de la méthode combinée, on doit reconnaître qu'en pratique il est moralement impossible de renoncer d'une manière générale et absolue à l'usage des signes pour les raisons suivantes:

1° D'après le calcul établi par M. William Axon de Manchester, on compte environ 933,000 sourds-muets dans le monde. Or, l'immense majorité de ces infortunés restent en dehors des Institutions où sont très-imparfaitement instruits, même dans la plupart des pays qui sont le mieux dotés sous le rapport de cet enseignement spécial. Ainsi en Prusse, en 1875, sur 6521 sourds-muets de 8 à 16 ans, 2257 seulement, ou 34 pour cent, se trouvaient dans les Institutions spéciales (4). Il est vrai qu'on en compte 1415 qui reçoivent quelque instruction en dehors des Institutions; mais on est généralement d'accord pour dire que cette instruction est insignifiante. Quant à la France, M. l'abbé Goyatton a déclaré au Congrès de Lyon de 1879 que sur 8000 sourds-muets à l'âge d'école, on n'en compte que 2500 dans les Institutions qui leur sont destinées, de sorte que près des 3/4 de ces malheureux restent privés d'instruction scolaire et tombent à la charge de la bienfaisance publique. Pour ce qui concerne l'Angleterre, M. Buxton, ancien directeur de l'importante Institution de Liverpool, a déclaré dans un *meeting* tenu à Manchester, que les Institutions anglaises ne renferment guère que la moitié des sourds-muets à l'âge d'école. Or, s'il en est ainsi dans la plupart des pays les plus civilisés, quelle idée doit-on se faire des sourds-muets appartenant aux contrées moins avancées en civilisation? Sur les 933,000 sourds-muets qui existent dans le monde, on peut, sans

---

(1) *Studî e rendiconto sui sordomuti pel* 1864-1865, etc., p. 29.

(2) *Proceedings of the Conference of head Katters of Institutions* .... London, 1877.

(3) V. page 151, IX.

(4) *Seyffarth, Allg. Chronik der Preussischen Schulwesens;* au mot: PREUSSEN.

exagérer, en compter 800,000 qui sont dépourvus de toute instruction scolaire et qui croupissent dans l'ignorance. Or, la plupart d'entre eux se servent des signes que la nature leur suggère pour indiquer les objets qui leur tombent sous les sens, et les idées très-imparfaites qu'ils peut avoir acquises. La raison et l'humanité ne nous font-elles pas un devoir de recourir au moyen que ces malheureux possédent et de le perfectionner pour développer chez eux le peu de connaissances qu'ils ont acquises, surtout en matière religieuse, en attendant qu'on puisse recourir à un système rationnel d'instruction, à l'articulation secondée par les signes naturels, c'est-à-dire à la méthode combinée? Ce perfectionnement s'impose par la force des choses, et on l'obtient en régularisant les signes, quant à leur fixité et à leur signification rationnelle.

2° Beaucoup d'élèves arrivent trop tard dans les Institutions et les quittent trop tôt pour qu'on puisse leur donner une instruction convenable. Souvent les parents cherchent à en tirer parti pour le travail. En employant les signes, qu'ils comprennent facilement, on dégourdit ces sourds-muets et on les initie aux devoirs religieux et sociaux. En leur faisant comprendre l'importance de l'articulation, on les prépare à acquérir, au moins imparfaitement, soit à l'école soit dans la société, l'usage de la parole articulée, qui pour eux n'est qu'un signe arbitraire, aussi longtemps qu'ils n'en connaissent pas l'importance sociale.

3° Presque tous les instituteurs de sourds-muets reconnaissent qu'un certain nombre d'élèves sont incapables d'apprendre l'articulation, au moins d'une manière intelligible pour tout le monde. Dans l'Institution de Clarke, à Northampton, Massachussetts, il y en a 1 sur 6 dans ce cas, d'après les déclarations faites au congrès de Northampton prémentionné. On peut cependant donner une certaine instruction par la mimique à la plupart d'entre eux. La charité exige que dans ce cas on ait recours à la mimique, en faisant toutefois des essais en articulation, par une application pratique de la méthode combinée, comme cela se fait à Boston, Spa, en Angleterre et dans la plupart des Institutions belges.

4° Il est reconnu par les hommes pratiques que le succès dans l'articulation exige un nombre d'élèves beaucoup plus restreint par classe que celui qu'on admet dans les Institutions qui prennent le langage mimique pour base de leur enseignement. Il faut donc beaucoup plus d'instituteurs pour la méthode d'articulation. On ne peut admettre qu'une douzaine d'élèves par classe pour réussir dans ce dernier système. Or, cela est souvent impossible, faute de ressources ou d'instituteurs compétents. Dans ce cas encore la méthode combinée est à recommander. Dans cet enseignement, comme en tout autre, le succès dépend en grande partie de l'insstituteur, qui est l'âme de l'école, et des sacrifices que l'on fait dans l'intérêt des élèves.

5° Dans les écoles de sourds-muets, comme dans les autres, un maître réussit par tel moyen, l'autre par tel autre moyen. Par conséquent il faut laisser aux instituteurs des sourds-muets une grande liberté d'enseigner selon leurs aptitudes naturelles, leur goût, leur caractère. Cela est vrai surtout quant à la pratique de l'articulation, qu'il n'est pas donné a tout le monde d'acquérir dans les conditions voulues: un instituteur réussira mieux par l'articulation, un autre par les signes et un troisième par la méthode combinée. On ne peut donc pas proscrire celle-ci d'une manière absolue.

6° C'est ce qu'on comprend de mieux en mieux en pratique, dans la plupart des pays, alors même qu'on se déclare exclusif, comme cela se voit encore assez généralement en Allemagne. Mais même dans ce pays, malgrè les déclarations théoriques absolues, on emploie, à Berlin, par exemple, aussi bien qu'à Paris, à Londres et à New-York, le langage des signes dans les grandes assemblées religieuses, politiques et sociales des sourds-muets, ce qui fait connaître que la culture de ce langage n'est pas abandonnée, en pratique, quoique l'articulation domine dans les Institutions.

7° Il est certaines circonstances qui rendent parfois l'usage des signes inévitable. C'est ce qui se présente, par exemple, dans le collège de sourds-muets de Washington, où l'on a introduit les diverses branches de l'enseignement moyen et quelques-unes de l'enseignement supérieur, pour des jeunes gens choisis dans les 55 Institutions primaires de sourds-muets des États-Unis, dans la plupart desquelles l'articulation est regardée comme accessoire, au point que les sujets qui en sortent pour se rendre au collège de Washington, sont incapables de lire la parole sur les lèvres, ce qui oblige les professeurs à donner leurs leçons en langage mimique, sauf à enseigner l'articulation à part à ceux qui en sont capables. On comprend que le langage des signes est indispensable dans ce grand établissement, qu'on peut regarder comme le premier du monde dans ce genre. La même circonstance se présente dans certaines Institutions primaires, qui, à raison de leur supériorité, reçoivent les élèves des écoles de sourds-muets d'un ordre inférieur où l'articulation est négligée, faute de ressources suffisantes ou d'instituteurs capables, ou même par esprit de système.

8° On a fait souvent la remarque que toutes les langues n'offrent pas la même facilité pour l'articulation. Ainsi la française, comme l'a fait observer l'abbé de l'Epée dans ses écrits, a une foule de sons qui s'orthographient de diverses manières. Le même inconvénient se rencontre, même à un plus haut degré, dans la langue anglaise. De plus les aspirations et les sons gutturaux de cette dernière langue et la nasalité de la française donnent lieu à des nuances de prononciation, dont l'expression *visible* est peu sensible. L'allemand, de même que le flamand et le hollandais, par la régu-

larité de leur prononciation, échappera à l'inconvenient dont il s'agit, sauf la difficulté résultant de l'aspiration, mais qui n'est qu'une simple nuance. La langue italienne est certainement une des plus propres à l'enseignement de l'articulation, en ce qu'elle a une prononciation très-régulière et qu'elle ne connait pas l'aspiration. La *parole visible* (the visible speeck) de l'americain Bell s'applique surtout à cette langue harmonieuse. On conçoit par là les succès qu'on doit obtenir dans les écoles italiennes, où l'on s'occupe sérieusement d'articulation. Mais on a souvent le tort de mettre les autres langues sur la même ligne et de méconnaître les raisons particulières, qu'on a dans certains pays, de cultiver le langage des signes, tout en le combinant autant que possible avec l'articulation.

Pour les divers motifs qui précèdent, la méthode combinée doit être regardée comme la plus généralement nécessaire, et par conséquent comme la meilleure en principe. C'est ce qui explique les progrès qu'elle a faits depuis quelque temps et qui promettent une conciliation et une fusion des éléments des deux systèmes dominants pour l'avenir.

Dans cette matière, comme généralement en matière d'enseignement, l'autorité, surtout celle qui s'appuye sur l'exemple et sur les faits est supérieure au raisonnements abstraits. La méthode combinée à un degré quelconque domine aujourd'hui en Angleterre, en France, aux États Unis, trois pays des plus avancés en civilisation, où sur plus de 125 Institutions on en trouve au moins 90 qui suivent cette méthode, et où les instituteurs les plus renommés soutiennent que le langage des signes secondé par l'alphabet manuel, loin de nuire à l'enseignement de l'articulation, lui sert au contraire d'auxiliaire et en facilite l'usage. Telle est aussi l'opinion de l'auteur de cet écrit.

Nous savons qu'il y a des instituteurs qui sont d'un sentiment contraire; mais cette différence d'opinion provient le plus souvent des diverses manières de combiner les signes avec la parole, et des dispositions personnelles des instituteurs à l'égard de l'un ou de l'autre système. Ils attribuent parfois à la méthode ou aux élèves l'insuccès, qui dépend d'eux-mêmes. Ils doivent surtout, pour réussir dans leur enseignement, se pénétrer des avantages des divers systèmes constatés par l'expérience dans des circonstances différentes. Il s'agit principalement de faire comprendre aux sourds-muets, par des efforts constants, l'utilité de chaque moyen, en inculquant tantôt, le mot articulé, tantôt le signe qui le représente, avec un même intérêt en écartant les objections non fondées qu'on pourrait faire à l'une et à l'autre méthode.

En général c'est l'utilité de l'articulation qu'on a le plus de peine à faire comprendre des élèves. Mais pour y réussir il faut bien insister sur cette vérité incontestable, que ce n'est que par la parole articulée qu'on appar-

tient réellement à la société et que sans elle on est considéré comme étranger dans son propre pays. On doit faire voir que, sans négliger les signes, qui sont le langage naturel des sourds-muets, ceux-ci doivent cultiver avec zèle l'articulation, qui est pour eux, comme pour les autres citoyens, la langue nationale et le moyen le plus précieux de communication qu'ils doivent cultiver sans cesse, pour ne pas en perdre l'usage par négligence ou par oubli, comme cela se voit souvent.

L'accord entre les deux méthodes, dites l'une française, l'autre allemande est, comme on le voit par ce qui précède, en voie de progrès, et s'introduit dans presque toutes les Institutions par des pratiques différentes et à des degrés divers. Il y a même des instituteurs qui prétendent suivre esclusivement la méthode allemande et qui adoptent les signes au moins pour les premières années. C'est ce que fait miss Yale dans l'Institution de Clarke, fondée sur l'articulation, comme elle l'a déclaré dans la conférence de Northampton, Massachussetts. C'est là, il faut l'avouer une application partielle de la méthode combinée, d'autant plus que les élèves, n'oublient pas le langage des signes, qu'on leur a enseigné, qui sont basés sur ceux qu'ils possédaient avant leur entrée à l'Institution, dont ils se servent à l'occasion, souvent de préférence à la parole articulée, alors même qu'ils se sont familiarisés avec celle-ci.

C'est ainsi qu'on arrive insensiblement à une entente, sans même en avoir l'air et sans en faire l'aveu, qui coûte parfois à l'amour propre.

L'accord parfait sera difficile à établir; mais il faut y tendre sans cesse, et l'on peut espérer qu'on ne tardera pas à s'entendre de manière à effacer les derniéres traces de l'animosité qui a regnèe précédemment entre les instituteurs.

C'est l'espoir qui a été exprimé dans un grand nombre de réunions d'instituteurs, notamment dans la conférence de Londres de 1877, par plusieurs chefs d'institution, au nombre desquels j'avais l'honneur de me trouver, comme directeur de l'établissement de Boston, Spa, Angleterre. L'accord était la pensée dominante de cette assemblée, comme elle sera probablement celle du Congrés de Milan, quelle que soit la méthode que l'ont préfère actuellement. Ce sentiment sera de bon augure pour l'avenir des sourds-muets.

Sur l'enseignement secondaire et supérieur des sourds-muets. (Quest. spéc. 2) par Edouard M. Gallaudet, Ph. D. LL. D. [1]

Messieurs et chers collègues: — Parmi les questions spéciales qui sont soumises à l'appréciation du Congrès, je me suis proposé d'examiner avec vous la seconde, qui est ainsi conçue :

„ Où et comment peut être donné aux jeunes gens que la surdité a empêchés de faire des études classiques, un enseignement pouvant leur offrir l'analogue ou l'équivalent de celui des établissements d'instruction secondaire ouverts aux entendants-parlants? Est-ce dans une division supérieure des institutions de sourds-muets ou dans une institution spéciale? Est-ce avec leurs instituteurs ou avec des professeurs de l'enseignement ordinaire? „

Cette question est assurément une des plus importantes que nous ayons à traiter, et cette importance est due non seulement à la grandeur du but, mais aussi bien aux conséquences diverses qui peuvent résulter du choix des moyens.

Quel, en effet, est le but? Communiquer les grands résultats moraux et intellectuels de l'humanité aux plus intelligents d'une classe d'étres dépourvus des organes les plus essentiels à cette communication: en d'autres termes, leur donner la même instruction classique et scientifique que reçoivent les entendants-parlants dans les établissements d'instruction secondaire et même supérieure.

Voilà le but. Il nous reste à voir quels moyens peuvent y mener le plus sûrement: c'est-à-dire, *où et par qui cette instruction doit se donner aux sourds-muets.*

Sur le premier point de la question, à savoir: *où cette instruction doit se donner aux sourds-muets,* les préférences se partagent entre plusieurs systèmes. Les uns veulent créer des divisions plus avancées dans les institutions ordinaires; d'autres, fonder des institutions spéciales et séparées; d'autres, enfin, veulent simplement réunir les sourds-muets aux entendants-parlants dans les mêmes cours d'enseignement secondaire.

De ces divers systèmes quel est le meilleur? Rien ne m'est plus facile que de répondre à cette demande, car la réponse m'est fournie par l'expérience même que j'ai acquise dans la matière. Aussi, m'appuyant sur elle, je puis affirmer avec la conviction la plus énergique que la solution la plus féconde en résultats positifs se trouve dans la fondation d'institutions d'en-

---

(1) V. pag. 141.

seignement secondaire entièrement séparées des institutions ordinaires de sourds-muets. Et les mêmes motifs qui me poussent à l'adoption exclusive des établissements séparés, me font aussi l'adversaire le plus décidé, tant du système de simples divisions supérieures dans les institutions ordinaires, que du système de l'enseignement donné en commun aux sourds-muets et aux entendants-parlants. Occupons-nous d'abord de cette dernière solution.

Une des conditions les plus essentielles d'une pleine efficacité dans l'enseignement du mâitre à l'élève, c'est qu'il y ait entre eux une parfaite communication de pensées. Cette communication peut-elle exister, quand le sourd-muet suit les cours avec l'entendant-parlant? Evidemment non.

Et d'abord seraient exclus de ces cours tous ceux qui ne savent pas lire le mouvement des lévres. Quant à ceux qui sauraient le lire, l'imperfection de ce mode de communication est si grande qu'ils se verraient forcés à tout instant d'avoir recours aux répétitions du maitre: ce qui, non seulement interromprait la suite de la leçon et troublerait souvent le bon ordre de la classe, mais aussi serait une continuelle source d'ennuis et pour le professeur et pour les membres de la même classe.

D'un côté donc une grande partie des paroles leur échapperaient, faute de saisir parfaitement le mouvement des lèvres, et d'un autre côté, dans la crainte d'indisposer contre eux le maître et les camarades de classe, ils n'oseraient avoir recours aux répétitions. Et ainsi, les fruits qu'ils tireraient d'un tel enseignement, seraient à peu prés nuls.

Ajoutez à cela que dans le haut enseignement, les cours se font beaucoup sous la forme de conférences et que seuls les sourds-muets particulièrement aptes à comprendre le mouvement des lèvres, seraient capables de les suivre avec fruit. Souvent même cette grande aptitude leur deviendrait inutile à cause du peu de soin et de netteté qu'apportent ordinairement dans leur diction les membres du professorat.

Mais il n'y a pas seulement les inconvénients purement pratiques, mais aussi les inconvénients moraux qui plaident avec la plus grande énergie contre cette communauté de l'enseignement. La vue sans cesse renouvelée des avantages physiques, de la possession desquels ces êtres sont à jamais exclus, les porterait à les envier sans cesse, et de cette envie de tous les instants résulteraient aussitôt une morbide tristesse, et cette sombre mélancolie qui aigrit le caractère et qui bientôt ferait taire même les meilleures impulsions du coeur. En outre, la conscience d'être un objet d'eloignement pour leur camarades qui n'ont pas été deshérités de la nature, est un sentiment si pénible que les natures aimantes en éprouveraient dans l'âme des tortures d'autant plus cruelles qu'elles pourraient moins s'épancher au dehors. Quant aux natures moins élevées la haine les rongerait sans cesse, et il en résulterait pour eux une profonde misanthropie.

Aussi donc, la raison morale et la raison pratique s'opposent toutes deux à ce que l'instruction secondaire soit donnée aux sourds-muets en même temps qu'aux entendants-parlants.

Mais, puisque l'enseignement commun a des difficultés si grandes dans la pratique, et que la vie commune a aussi une influence si funeste sur le caractère des sourds-muets, ne serait-il pas beaucoup plus naturel de laisser ceux-ci au milieu des leurs et de ne faire de l'instruction secondaire que de simples classes plus avancées dans les institutions ordinaires? En théorie cette solution semble parfaitement logique; mais en réalité elle est aussi peu applicable que la précédente. D'abord, pourrait-on trouver dans chaque institution particulière un nombre assez grand de sourds-muets se destinant à ces sortes d'études? et ce nombre ne serait-il pas surtout insuffisant pour pouvoir opérer la division en classes, qui est une chose de première nécessité? Ensuite, cet enseignement, ne demanderait-il pas dans chacun des établissements un certain nombre de professeurs dont l'entretien serait trop dispendieux? Le trésor public et la bienfaisance privée pourraient-ils suffire à de telles dépenses, et, le pouvant, le voudraient-ils, s'ils considèrent à quel petit nombre serait consacrée une si large somme?

Quant à confier l'instruction secondaire aux mêmes professeurs qui dans les établissements ordinaires s'occupent déjà de l'enseignement primaire, ceux-ci consacrent trop de leur temps et de leur activité à cette dernière occupation pour pouvoir se livrer avec assez de zèle à leur nouvelle tâche. Et alors qu'arriverait-il? C'est que l'un des deux enseignements serait négligé pour l'autre, si même le cumul de fonctions ne portait pas préjudice à tous les deux. En tous cas, il serait inférieur à celui que les entendants-parlants reçoivent de leur propres institutions, parceque, tout en demandant une préparation bien plus difficile, l'enseignement donné aux sourds-muets, serait fait par des maîtres dont le temps et les forces sont dejà absorbés par un travail très délicat et très fatiguant par lui-même.

Nous venons, incidemment, de traiter le second point de la question spéciale, à savoir: *par qui doit se donner aux sourds-muets l'instruction secondaire.* Il n'est pas difficile, après les arguments que nous avons indiqués, de conclure en faveur de professeurs entièrement consacrés à cet effet. Quant aux trois solutions qui répondaient au premier point de la question spéciale, vous voyez qu'il n'en reste plus debout qu'une seule, l'établissement d'institutions exclusivement destinées à l'enseignement sécondaire et même supérieure des sourds-muets.

Mais pour montrer l'efficacité de cette dernière solution, il ne suffit pas de la dégager du milieu d'autres trouvées irréalisables. Ce n'est qu'en mettant en jeu une organisation qu'on voit les services pratiques qu'elle peut rendre. Et voilà pourquoi une institution ne peut donner de meilleure

preuve, que sa propre histoire. Et c'est parce que l'histoire est avec moi, que, dès le debut, j'ai déclaré si hautement ma préférence.

Permettez-moi donc de vous faire un bref conte historique de l'établissement d'une *institution spéciale* dans mon propre pays.

Dans l'année 1851, un Congrès des instituteurs de sourds-muets des Etats-Unis se réunit à Hartford, lieu où fut fondée, en Amérique, la première Institution des sourds-muets. Monsieur W. W. Furner, alors simple instituteur et depuis directeur de l'Institution de Hartford, prèsenta à ce Congrès un mémoire intitulé: " Une école supérieure de sourds-muets. "

Dans ce mémoire, il préconisait l'établissement d'une école destinée à recevoir seulement les sourds-muets qui auraient complété le cours régulier d'études dans les Institutions locales de chaque état. A ces derniers se joindraient " ceux qui n'étant pas sourds de naissance et par suite seulement sourds-parlants, auraient acquis par d'autres voies une égale somme de connaissances. "

Dans la discussion qui s'en suivit, monsieur J. A. Cary, alors directeur de l'Institution de Ohio, suggéra l'idée que cette institution prît un caractère national. " Nous avons, dit-il, à West Point une école militaire à la charge du Gouvernement. Pourquoi ne solliciterions-nous pas le secours de la Législation nationale pour l'établissement d'une Institution où les sourds-muets pourraient recevoir une instruction plus élevée? "

Le Congrès de 1851 approuva vivement la proposition d'un collège national; mais le seul résultat pratique que son action put obtenir, fut l'établissement de classes supérieures dans plusieurs des Institutions existantes. L'instruction de certains des élèves les plus intelligents fut ainsi menée à un degré qu'elle n'avait pas encore atteint. En avril 1854, il parut dans les " Américan Annals of the Deaf and Dumb " un article intitulé: " Le collège national pour les muets. " L'article était dû à la plume de John Carlin, de New-York, sourd-muet de naissance lui-même, et un artiste et poëte de réputation. Monsieur Carlin y plaidait la cause d'un collège national et poussait à ce qu'on l'établit dans l'Institution existante de New-York, avec l'aide matériel de la Législation des divers Etats. Les idées de monsieur Carlin ne se réalisèrent pas et le projet d'un collège resta lettre morte pendant dix autres années. En 1857, fut établie à Washington, capitale des Etats-Unis, une Institution pour l'éducation des sourds-muets du district fédèral. Cette Institution qui prit le nom de " Columbia Institution " n'était, dans ses premières années d'existence, qu'une école primaire locale. Mais, dans son cinquième rapport annuel, publié en 1862, elle annonça le dessein d'établir, sitôt que l'entreprise serait réalisable, un département supérieur, où les sourds-muets des Etats-Unis pourraient recevoir une instruction secondaire.

Deux ans plus tard, en 1864, le projet fut mis à exécution, et le " Collège national des sourds-muets „ s'ouvrit avec sept élèves et deux professeurs.

Le Congrès fédéral s'empressa de lui offrir son concours, et vota une somme d'une valeur equivalant à 130,000 francs pour l'achat de terrains convenables autour de la " Columbia Institution „. Sur les terrains achetés dans ces conditions s'élevait un bâtiment: il servit à installer provisoirement le collège, et l'année suivante 200,000 francs furent appropriés par le Gouvernement à la construction d'une maison définitive. Dans les années qui suivirent la fondation du collège, les donations privées et les fonds votés par le Gouvernement pourvurent à l'agrandissement des terrains, à l'extension des bâtiments, à l'entretien des professeurs et à l'éducation gratuite d'étudiants pauvres. Et aujourd'hui son installation est telle qu'il peut recevoir les jeunes gens de toutes les parties du pays et leur donner un cours d'études d'un durée de cinq années, en plus des cours qu'ils suivent de sept à dix ans dans les Institutions primaires.

La première année, les matières enseignées sont:

Grammaire et composition anglaise, histoire d'Angleterre, latin et algèbre. La seconde année: algèbre, géométrie, composition anglaise, histoire anglaise et universelle, latin, grec (facultatif). La troisieme année: trigonométrie, mesurage et levée des plans, zoologie, botanique, chimie, latin, grec (facultatif), littérature anglaise. La quatrième année: philosophie naturelle, astronomie, chimie et manipulations chimiques, physiologie et hygiène, français, grec (facultatif), histoire de la civilisation, rhétorique et logique. La cinquième année: composition et littérature anglaise, allemand, géologie, minéralogie, sciences philosophiques et morales, évidences du christianisme, économie politique, droit international et études esthétiques.

L'année dernière, le nombre des étudiants était de soixante et un, et depuis la fondation du collège le chiffre total monte à deux cents, et représente un ensemble de trente et un Etats de l'Union fédérale. La direction de l'etablissement est confiée à un président et a six professeurs, dont deux ont fait leurs études au collège.

Les diverses carrières que suivent ces élèves, montrent d'une manière décisive que leur instruction les a rendus capables de remplir des fonctions plus utiles que celles auxquelles ils auraient pu aspirer sans elle. Ainsi, pour ne citer que les plus importants, trente deux de ces sourds-muets se sont consacrés à l'enseignement. Deux se sont fait éditeurs et publient des journaux. Trois font du journalisme. Trois autres sont entrés dans le service civil du Gouvernement: un de ces derniers, après s'être rapidement élevé à une haute position responsable, a résigné depuis, pour se faire avocat à Cincinnati et plaider les questions de brevets. Un autre, en même temps qu'il était instituteur dans un établissement de l'ouest, a rendu

d'importants services dans l'emploi du microscope du Coast Survey. Un autre est devenu un excellent dessinateur dans les bureaux d'un architecte de New York. Un autre a rempli pendant plusieurs années la place de sous-greffier dans une grande ville de l'ouest. Deux comme il est dit plus haut, font partie de la direction du collège. Plusieurs sont au service d'entreprises commerciales ou autres; d'autres ont commercé une affaire à leur propre compte. Plusieurs aussi se sont voués à l'agriculture et aux travaux mécaniques, et il n'est pas douteux que les avantages d'une instruction achevée leur donnent une superiorité sur ceux d'une moindre éducation. Quant à ceux qui se sont engagés dans l'enseignement, l'un est directeur d'une florissante Institution dans la Pensylvanie, un autre est à la tête d'une école de Cincinnati, un troisième dirige une école à St. Louis, et un quatrième est à la tête d'une école dans l'État de Michigan.

Le rapide aperçu que je viens de vous faire sur les heureux résultats que l'instruction supérieure des sourds-muetes doit à l'établissement d'une Institution spécialement consacrée à cet effet, vous convaincra, j'en suis sûr, que c'est là la seule bonne voie à suivre.

Je ne puis réprimer, chers collègues, un mouvement de fierté en pensant que mon pays a été le premier à ouvrir cette voie. Mais c'est là une fierté qui ne peut pas vous offenser, car elle ne vient pas d'un sentiment étroit où l'orgueil national est plus en jeu que la noble satisfaction d'avoir fait le bien à ses semblables. Non, messieurs, ce n'est pas ce que je sens quand je viens vous dire que je suis fier pour mon pays. C'est à un point de vue plus élevé que je me place. Je vois ici réunies les nations civilisées de la terre, et ces nations forment entre elles comme les membres de la grande famille humaine. Et nous tous ici qui les representons, nous venons nous rendre compte de ce que chacun des membres a fait pour amèliorer le sort de toute la famille. Et alors la meilleure récompense n'est-elle pas la satisfaction d'avoir, pour sa part aussi, contribué au bonheur commun de l'humanité?

Mais, d'ailleurs, tout n'est pas fait, parce que l'efficacité de semblables institutions a été prouvé par l'expérience. De grands progrès restent à accomplir, où la gloire ne manquera pas à ceux qui se dévoueront à les chercher.

Et, en terminant, je ne puis faire de meilleur vœu que celui de voir bientôt s'élever en Europe des établissements de ce genre. Je suis assuré d'avance que le haut enseignement des sourds-muets ferait aussitôt de nouveaux pas dans le perfectionnement tant de ses méthodes que de l'organisation intérieure des institutions. Vous vous hâterez d'autant plus vite à prendre cette voie, que vous considérez d'avantage quels grands bienfaits vous rendez à ces êtres intéressants, auxquels vous consacrez tous vos

efforts. Car, plus que les autres, ceux-ci ont besoin de puiser aux trésors du savoir, afin de suppléer à la privation des deux liens qui rattachent le plus entre eux l'être intérieur à la nature, et aussi, afin de leur apporter les consolations sans nombre qu'ils ne pourront manquer d'éprouver dans l'intime commerce des chefs-d'œuvre de l'esprit humain.

Communication de M. Emile Grosselin sur la quatrième question du chapitre: « Méthodes. »

La condition d'infériorité dans laquelle se trouve l'enfant sourd-muet vient uniquement de ce que, par suite de son infirmité locale, le moyen de communication des pensées universellement en usage ne lui est pas accessible. Ce moyen consiste, en effet, dans l'émission de sons, constitutifs, par leurs combinaisons, de mots et de phrases et que le sourd est dans l'impossibilité de saisir. La parole revêt bien, non plus cette fois pour l'universalité des hommes, mais pour les lettrés, dont le nombre va heureusement croissant de jour en jour, la parole revêt une autre forme saisissable par la vue, et par conséquent accessible à celui qui jouit de ce sens, tout en étant privé du sens de l'ouïe. Mais cette seconde forme de la parole, l'écriture, a une action bien moins puissante pour le développement intellectuel. Par cette voie l'expression de la pensée se ralentit, elle devient incommode et n'a plus cette fréquence et cette vie qu'elle possède au contraire à un haut degré quand c'est la voix qui lui apporte son aide. C'est la parole vivante de la mère qui initie l'enfant, tout jeune encore, à la connaissance des mots, dont le nombre s'accroît pour lui à mesure que ses besoins et ses désirs se développent, puis à la combinaison de la phrase, qui lui permet de donner une précision de plus en plus grande à sa pensée qu'il fallait bien souvent deviner quand il n'employait que des mots sans suite, que cependant la mère était habile à relier, en leur donnant le sens voulu.

Cet enseignement, commencé par la mère, est continué, accéléré par tous ceux qui entourent l'enfant. Pendant plusieurs années il n'a pas d'autres éducateurs ni d'autre mode d'enseignement, et cependant il parvient à acquérir un grand nombre d'idées qui reçoivent une forme fine par la langue, celle-ci leur donnant la faculté de rester plus fidèlement dans la mémoire.

Cette situation si favorable aux enfants doués de l'ouïe, ne peut appartenir aux sourds-muets; cette condition d'enseignement incessant de la

langue leur est refusée. Mais puisque cet enseignement est si fécond pour les entendants, il semble que la préoccupation de ceux qui s'intéressent aux sourds-muets, aurait dû être de le leur rendre possible dans la mesure où ils peuvent le recevoir, c'est-à-dire en tenant compte de la façon dont ils peuvent percevoir la parole, non plus par l'ouïe, mais par la vue. Les replacer dans le milieu où ils étaient appelés à vivre et dans des conditions aussi rapprochées que possible de celles où se trouvent les enfants doués de tous leurs sens, était le but qu'on devait se proposer d'atteindre.

Cependant, trop longtemps, on a cru nécessaire de développer le langage mimique que crée spontanément le sourd-muet livré à lui même, au lieu de ne subir ce langage que comme un moyen inférieur, mais provisoirement nécessaire pour entrer en communication avec lui. On ne facilite pourtant ainsi ses relations qu'avec le petit nombre de ceux qui, par profession ou par dévouement envers un parent infirme, étudient cette langue spéciale.

Aujourd'hui le courant de l'opinion porte vers l'enseignement de la parole. Le Congrès international de Paris a proclamé sa supériorité sur l'emploi des signes. Je ne doute pas que le Congrès international de Milan ne marche plus hardiment encore dans cette voie. Mais cet idéal de l'enseignement de la parole, et par la parole, donné à tous les sourds-muets, ne peut être atteint immédiatement. Il faut tenir compte de l'insuffisance du nombre des établissements et du nombre des maîtres, de façon à maintenir entre ceux-ci et les élèves la proportion que les écoles spéciales enseignant par la parole pure ont généralement adoptée, c'est-à-dire un maître pour huit ou dix élèves. De plus ces établissements, afin de ne pas trop prolonger le séjour des enfants, ne les prennent guère que vers l'âge de 9 ans, afin qu'ils soient en état de profiter dans une plus large mesure des leçons qui leur sont données.

Dans l'état actuel des choses, donc, tous les sourds-muets ne peuvent pas trouver place dans les institutions qui leur sont spécialement affectées; ils n'y sont généralement pas reçus avant l'âge de 9 ans: ce qui produit ce résultat fâcheux de laisser perdre, pour le développement des facultés intellectuelles, les années précédant cet âge.

Ces inconvénients peuvent être évités par l'emploi d'une méthode, qui n'est pas précisément une méthode d'enseignement pour les sourds-muets, mais qui donne le moyen de les placer dans les écoles des entendants et de les faire participer aux leçons données à ces derniers. Comment cette méthode, imaginée par mon père Augustin Grosselin, et qualifiée par lui de phonomimique, peut-elle atteindre ce résultat? C'est en constituant une méthode de lecture basée par la personification des éléments phonétiques de la langue, qui permet, en les rattachant à des phénomènes bien connus

des enfants, de placer à côté de l'énonciation de chaque son un signe. Ce signe n'est ni un signe mimique exprimant un objet, une qualité, une action, ni un signe dactylologique rappelant une lettre: c'est un signe qui s'identifie si bien avec l'élément phonétique qu'il n'a rien de contraire (à l'inverse des deux autres genres des signes) à l'enseignement parlé, mais qu'il aide à l'acquisition de la parole et supplée à son insuffisance pendant la période d'initiation des élèves, ou à l'impossibilité dans laquelle certains d'entre eux peuvent se trouver de jamais l'acquérir.

L'ensemble des signes phonomimiques connus des enfants entendants sans travail spécial pour eux, puisqu'ils s'en sont servis pour apprendre plus aisément à lire, constituent une langue visible, accessible par conséquent au sourd-muet qui ne sait encore ni parler, ni lire sur les lèvres. Celui-ci peut ainsi être initié à la langue maternelle dès l'âge où les portes de l'école primaire ou même de l'asile lui sont ouvertes, c'est-à-dire dès l'âge de deux ou trois ans. Non seulement tous les sourds-muets peuvent trouver à côté d'eux, et sans s'éloigner du logis paternel, une école où ils auront comme éducateurs leurs compagnons aussi bien que le maître; mais la famille elle même peut remplir vis-à-vis d'eux le rôle qu'elle remplit vis-à-vis des entendants, en profitant, pour former leur vocabulaire, de toutes les occasions qu'offre la vie journalière. Les frères et sœurs ainées s'initient à l'école aux 32 signes qui constituent tout le langage phonomimique, et les pères et mères peuvent aisément les apprendre.

L'emploi des signes phonomimiques n'exclut pas l'enseignement de l'articulation, par lequel on montre au sourd-muet les mouvements respiratoires nécessaires pour créer le souffle, la manière de donner la voix, puis les positions spéciales de l'organe vocal pour la production de chaque élément phonétique; mais loin de créer une difficulté pour l'acquisition de la parole, il y prépare et il y aide. En effet, chacun d'eux correspond à un son déterminé, et par conséquent, lorsqu'il est fait, par une association d'idées que l'expérience a démontré être facile, il réveille chez le sourd-muet le souvenir des mouvements buccaux qu'on lui a appris devoir être faits pour arriver à l'énonciation de tel ou tel son. Il ne s'agit là d'ailleurs que des mouvements plus difficiles à saisir par l'œil; ceux qui s'accomplissent à l'intérieur de l'organe vocal, ne peuvent être perçus que par une observation très rapprochée et très-attentive de la bouche de l'interlocuteur, ou par des attachements sur la partie vibrante; car, comme on doit lui parler toujours, en même temps qu'on emploie le langage gesticulé, le sourd-muet peut facilement et incessamment percevoir les mouvements plus apparents des lèvres et de la langue, et s'efforcer de les reproduire.

Les signes phonomimiques en ramenant l'esprit du sourd-muet sur l'ensemble des mouvements correspondant à chaque élément phonétique et

en l'aidant, au début surtout, dans la tâche difficile de la lecture sur les lèvres, ne détournent pas son attention de la bouche sur laquelle il doit arriver, par une habitude plus ou moins prolongée, à retrouver sûrement la parole, et par la parole, la pensée, sans appui étranger. Ces signes faits d'une façon ample et facile à saisir, même en dehors du centre du champ de la vision, n'empêchent pas son œil de s'arrêter, au même moment, d'une façon plus particulière sur la bouche de son interlocuteur, d'en saisir les mouvements les plus délicats, et de se familiariser ainsi de plus en plus avec eux, de manière, non seulement à les reproduire dans l'acte de la parole, mais à y lire les mots et les phrases comme nous les percevons nous-mêmes par l'ouïe.

L'emploi de ces signes a l'avantage, en dévançant le moment où seront vaincues les difficultés de l'articulation et de la lecture sur les lèvres, de permettre l'enseignement des mots de la langue parlée plus rapidement que s'ils ne pouvaient être appris qu'au moment où ils peuvent être correctement prononcés ou lus. Toutes les langues ne se trouvent pas au même niveau sous le rapport de ces difficultés. Ainsi, pour ne parler que de la langue de mon pays, la manière dont se forment et se groupent les éléments phonétiques du français, rend parfois plus difficile leur prononciation par les sourds et surtout la lecture sur les lèvres. Par exemple, les syllabes finales terminées par un *e* muet et dans lesquelles il entre deux consonnes, sont plus difficiles à saisir que les syllabes toujours sonores de la langue italienne.

Il y a d'ailleurs des enfants rebelles à l'acquisition de la parole, soit par un défaut de conformation, soit par paresse, soit par inintelligence. Les signes les frapperont davantage, et les amèneront peut-être plus vite, quoique par un chemin indirect, à cette parole qu'ils semblaient ne pouvoir acquérir.

Enfin, même pour ceux qui ont acquis l'usage assez complet de la parole, il peut se trouver des mots particulièrement difficiles à prononcer ou à lire sur les lèvres, de façon que la communication d'une pensée ne puisse être faite avec certitude. Cette observation s'applique notamment aux noms propres, aux mots techniques ou très-peu usités. Alors les signes phonomimiques viennent suppléer à la parole par quelque chose qui ne la contrarie pas, et qui, au contraire, la précise.

En résumé, l'emploi de la méthode phonomimique procure aux sourds-muets ce grand bienfait: de les mettre dès le plus jeune âge en état de commencer leur instruction par l'acquisition de la langue maternelle; de les placer dans un milieu très-favorable à leur développement intellectuel, au milieu de compagnons plus habiles qu'eux au maniement de la langue, et par conséquent aptes à le leur communiquer; de leur faire contracter

des relations de camaraderie, qui se continueront, avec grand avantage pour eux, à la sortie de l'école, puisqu'ils restent, pour leur instruction, dans la localité où demeurent leurs parents et leurs proches; de les habituer, en vivant au milieu des entendants, à modeler leur physionomie sur la leur, à prendre leurs inflexions de voix, à acquérir la parole vivante et non plus seulement travaillée, et par conséquent à se rapprocher des entendants, en apparence et en réalité, autant qu'il est permis de l'espérer avec l'infirmité dont ils sont frappés.

Ces résultats de la methode phonomimique sont attestés par différents faits, que je demande, en terminant, la permission d'énumérer.

En 1827, une jeune fille sourde-muette, alors agée de 20 ans, instruite depuis l'âge de 10 ans par la méthode phonomimique, a obtenu, à la suite d'un examen, dont la lecture à haute voix et les interrogations orales formaient les parties essentielles, son brevet de directrice d'asile, et elle se trouve aujourd'hui placée dans un des établissements scolaires de la ville de Paris, où elle donne oralement, aux jeunes enfants, l'enseignement élémentaire que comporte l'asile.

En 1879 et en 1880 trois sourdes-muettes de 14 ans, instruites dans des écoles communales, ont obtenu le certificat d'étude, délivré, à la sortie de l'école primaire, à ceux qu'ont fait preuve de connaissances suffisantes, dans des compositions écrites et dans un examen oral subi devant les autorités académiques.

Un grand nombre d'autres enfants sourds-muets, garçons et filles, sont actuellement placés dans des écoles primaires sous le patronage d'une Société fondée dans leur intérêt, depuis 1866 sous le titre de *Société pour l'enseignement simultané des sourds-muets et des entendants parlants,* et reconnue d'utilité publique en 1875 par un décret du président de la République. Ces enfants sont arrivés à des degrés plus ou moins avancés d'instruction et d'acquisition de la parole.

Ces faits sont, je crois, de nature à frapper tous ceux qui s'intéressent aux sourds-muets, et à leur faire désirer que la méthode capable de les produire soit de plus en plus appliquée à les instruire, les écoles spéciales venant, lorsque cela est nécessaire par achever une instruction qui, pour un motif ou pour un autre, n'aurait pu se terminer dans les écoles primaires, ou donnant l'enseignement professionnel que l'organisation actuelle de celles-ci ne permet que bien rarement d'y recevoir.

Sur diverses questions par M. D. Hirsch.

Rotterdam, 16 avril 1880.

Pour contribuer aux recherches proposées du Congrès international d Milan pour l'amélioration du sort des sourds-muets, j'ai l'honneur d'offrir à votre Commission une brève et simple réponse à quelques questions du programme.

1. Indiquer les avantages de la méthode d'articulation sur celles des signes.

Dans mon opuscule *L'enseignement des sourds-muets*, pag. 39, 40 et 41, j'ai répondu à cette question de la manière suivante qui me semble tout-à-fait suffisante:

1° Le langage vocal est, de l'aveu de tous, le moyen naturel de l'homme pour penser et pour communiquer ce qu'il pense. C'est en ce langage qu'il pense plus promptement; c'est par lui, qu'il communique ses idées avec plus de rapidité et sans devoir se servir d'un moyen artificiel quelconque;

2° L'expérience prouve que les sourds-muets, à qui l'on a montré à parler et à lire, apprennent plus vite et plus facilement que ceux qu'on a instruits seulement par les gestes et par l'écriture;

3° Le langage vocal est, non seulement un excellent moyen d'enseignement, il est en outre le meilleur moyen de se perfectionner et de communiquer avec les autres. Cela reste vrai même quand la manière de parler serait fatigante, monotone, indistincte, désagréable à l'oreille; car on s'y accoutume, comme au langage défectueux d'un petit enfant. Puis, la parole articulée présente, en elle-même, les plus grands avantages: elle exerce les poumons, développe la poitrine, aide à saisir et à retenir les mots, et donne plus de noblesse à la figure. En effet, on a remarqué que le visage des sourds-muets qui parlent, est bien plus noble que celui des sourds-muets qui ne s'expriment que par signes.

4° Si savoir parler distinctement est extrêmement utile au sourd, il lui est également nécessaire, bien plus nécessaire en quelque sorte, de savoir lire la parole sur les lèvres des autres. Effectivement, la plupart de ceux qui sont en relation avec lui, n'ont pas toujours le temps, ni les moyens, ni la patience de lui parler, la plume ou le crayon à la main. Mais si le sourd-muet s'est acquis la faculté de saisir la parole parlée comme s'il entendait des yeux, toute le monde aimera à s'entretenir avec lui, et

chacun sera pour lui un nouveau maître qui le perfectionnera dans l'art de parler.

2. Expliquer en quoi consiste la méthode dite *orale pure*, et faire ressortir la différence qui existe entre cette méthode et celle dite *mixte*.

La méthode *orale pure* commence par enseigner à lire sur les lèvres, y joint la parole articulée et à celle-ci l'écriture elle se sert, à l'exception: d'un usage très-limité de quelques signes naturels (voyez pag. 42 du même opuscule), exclusivement de ces moyens dans la conversation avec les sourds-muets, aussi bien que dans toute autre branche de l'instruction. La méthode mixte enseigne aussi la parole. Elle l'a sur son programme comme une des branches plus ou moins favorisées de l'instruction, mais elle n'en fait pas le véhicule absolu des pensées. Bien loin de cela, elle se sert, non seulement de la dactylologie, mais même des signes, soit naturels ou de convention, dans les leçons et dans la conversation.

3. Déterminer exactement la limite qui sépare les signes qualifiés de méthodiques de ceux appelés naturels.

Les signes dont l'enfant sourd-muet se sert spontanément pour communiquer ses pensées et ses sentiments, les signes qui caractérisent naïvement pour les yeux les objets qu'on veut indiquer, voilà les signes naturels. Aussitôt cependant qu'on fait de tels signes une chose de convention, qu'on les abrège, ou bien quand nous établissons comme bon nous semble des signes qui ne sont pas intelligibles de leur nature, pour indiquer certaine chose, on dépasse la limite des signes naturels. Alors les signes sont artificiels. Si nous voulons traduire la langue parlée en signes, nous sommes absolûment obligés de nous servir d'un grand nombre de signes artificiels. En établissant et arrangeant les signes à ce but, on en fait une méthode de signes, et par conséquent des signes méthodiques.

4. Quels sont les moyens les plus naturels et les plus effectifs par lesquels le sourd-muet acquerra promptement la connaissance de la langue usuelle?

Ces moyens sont très-simples. Parlez toujours à l'enfant, ne vous servez pas d'un signe aussitôt qu'il peut être remplacé par un mot. Prenez soin que l'enfant fasse de même, et placez-le au milieu de parlants qui sont instruits de suivre votre exemple dans la conversation avec lui.

Voilà ce qui parle le mieux en faveur des externats.

5. Les sourds-muets enseignés par la méthode d'articulation oublieraient-ils, alors qu'ils sont sortis de l'école, la plus grande partie des connaissances qu'ils y ont acquises, et, dans leur conversation avec les parlants donneraient-ils la préférence au langage mimique et à la langue écrite?

Il me semble suffisant de citer ici (comme dans mon opuscule susdit, pag. 19-21), les paroles d'un des innombrables témoins qui peuvent attester l'efficacité de la méthode d'articulation. Dans le rapport de 1862-63 de

notre Institution de sourds-muets à Rotterdam on trouve un discours de feu M. le docteur Polano, père de deux de nos élèves, et qui était longtemps vice-président de notre Institution, jusqu'à son départ à Leyde, où il fut nommé professeur en médecine à l'Université!

Non seulement chez ses enfants, mais encore chez environ cent-quarante élèves de notre Institution, il avait pu constater les fruits obtenus par la méthode allemande, quand, en 1863, il prononça en public les paroles suivantes:

" Si maintenant je me demande quels sont les fruits de notre méthode " d'enseignement: nous a-t-elle donné tout ce que nous avions le droit d'en " attendre? Je n'ésite pas à répondre: oui, si quelque part, c'est ici qu'on a " atteint le but; oui, si quelque part, c'est ici qu'on a rendu les malheureux " sourds-muets, autant que faire se peut, les égaux de leur semblables qui " ont le honheur d'entendre.

" Combien je désirerais, messieurs, vous développer les preuves de ce " que je viens d'avancer; malheureusement le temps me fait défaut. Sinon, " je vous inviterais à me suivre au milieu de la récréation de nos élèves, " pour y voir comment tous leurs sentiments, toutes leurs passions se font " jour en paroles profondément senties et distinctement prononcées. Je " vous conduirais la nuit devant la couche de nos élèves, et vous entendriez comment, tandis que le sommeil enchaîne tous leurs autres organes, leur voix rend toutes les images, tous les souvenirs qui les ont " frappés à l'état de veille. Je demanderais au médecin de vous dire de " quelle manière claire et précise nos élèves, tant soit peu avancés, savent " rendre compte de leur état que la maladie a dérangé. Je prierais le Ministre du Seigneur de venir vous déclarer, comment, s'il est quelque peu " au fait des particularités de l'enseignement des sourds-muets, il parvient " à leur faire comprendre les vérités les plus abstraites de la religion, et " à toucher les fibres les plus délicates de leur cœur. Je vous conduirais au " temple du Très-Haut dans ce moment touchant où le jeune sourd-muet " prend d'une voix claire et distincte, quoique à demi étouffée par l'émotion, l'engagement solennel de vivre conformément à la loi de Dieu. Je " vous ferais suivre le sourd-muet longtemps après sa sortie de l'école, je " vous le montrerais au milieu du monde, et vous vous convaincriez à la " liberté de ses allures, qu'au contact de tant de personnes au langage différent, sa manière de parler à lui s'est perfectionnée, que son œil s'est " de plus en plus accoutumé à saisir les moindres nuances imprimées aux " lèvres par la prononciation. Vous verriez combien ses idées se sont développées, et avec quelle facilité il pourvoit à son existence par le travail " de ses mains.

" Je pourrais..... mais, où m'arrêterais-je, si je voulais invoquer tous

" les faits, produire tous les témoins qui vous attesteraient que, dans notre
" école et par notre manière d'enseigner, l'enfant privé de l'ouïe, et par
" conséquent aussi de la parole, est rendu, autant que possible, l'égal de ses
" semblables qui ont le bonheur de jouir de tous les organes des sens? „

6. Où, et comment peut être donné aux jeunes gens, que la surdité a empêchés de faire des études classiques, un enseignement pouvant leur offrir l'analogue ou l'équivalent de celui des établissements d'instruction secondaire ouverts aux entendants-parlants? Est-ce dans une division supérieure des Institutions de sourds-muets, ou dans une Institution spéciale? Est-ce avec leurs instituteurs ou avec des professeurs de l'enseignement ordinaire?

Pour prouver que la méthode d'articulation peut surmonter les obstacles qui empêchent les sourds-muets de participer à l'instruction moyenne et classique dans les écoles des entendants-parlants, je donne trois des faits les plus saillants de ma propre expérience.

Josef von der Heyden, sourd-muet de naissance, un de mes élèves, lorsque je me trouvais encore à la tête de l'école des sourds-muets d'Aix-la-Chapelle, fréquenta, après qu'il avait passé mon école, quelques années les leçons classicales du gymnase royal de la dite ville, au moyen de la lecture des lèvres, et y appartint, suivant les témoins qu'il acquit, aux meilleurs élèves. Hélas! il décéda à l'âge de 18 ans.

A. G. G. Sutherland Royaards et A. E. M. Stéphan étaient tous les deux devenus totalement sourds après qu'ils avaient appris à parler, et entrèrent comme élèves dans l'Institution des sourds-muets de Rotterdam.

Royaards fréquenta, immédiatement après sa démission de notre école, l'Institution royale d'horticulture Linneaus à Watergraafsmeer près de Amsterdam. Il y passa toutes les classes avec le meilleur succès, et reçut enfin le diplôme d'horticulteur.

Il y a à Rotterdam une école moyenne appelée: *Academie von beeldende kunsten en technische wetenschappen*, où l'on donne, pendant les soirs de l'hiver, de l'instruction en dessin, bosse, grammaire, mathématique, etc. Sthéphan suivit ces leçons déjà en 1877 et 1878, étant encore notre élève, et après sa démission jusqu'à présent. Il y obtint plusieurs prix d'honneur, aussi bien pour la grammaire et les mathématiques que pour le dessin.

Espérant que ces communications, puisées dans ma propre expérience et données selon ma ferme conviction, peuvent paraître avoir quelque valeur pour le Congrès, j'ai l'honneur d'être avec des sentiments de profonde considération

D. Hirsch
Directeur de l'Institution des sourds-muets de Rotterdam,
décoré de l'ordre du Lion Néerlandais.

Rapport sur les Mémoires envoyés en réponse à la première et à la deuxième question spéciale du programme, par M. Auguste Houdin.

PREMIÈRE QUESTION.

Trois de nos confrères ont traité la première question spéciale de notre programme: ce sont MM. Rössler, directeur de l'Ecole des sourds-muets de Hildesheim, Boselli, directeur de l'Institut royal des sourds-muets de Gênes, et Sawallisch d'Emden (Hanôvre).

Cette première question est la suivante:

" Les sourds-muets, enseignés par la méthode d'articulation, oublieraient-ils, alors qu'ils sont sortis de l'école, la plus grande partie des connaissances qu'ils y ont acquises, et, dans leurs conversations avec les parlants, donneraient-ils la préférence au langage mimique et à la langue écrite?

" Si ce reproche était fondé, à quoi faudrait-il attribuer cet état de choses? et quels seraient les moyens d'y remédier? "

Pour M. Rössler, l'application constante et durable de la parole, de la part du sourd-muet, dépend naturellement beaucoup du degré de perfectionnement et de solidité qu'elle a pu acquérir durant le cours de l'éducation de l'élève, de la facilité avec laquelle celui-ci lira sur les lèvres, et de son entourage, une fois qu'il sera rendu à la société.

" Celui, dit M. Rössler, qui ne parlera que très-imparfaitement à la sortie de l'école, qui ne saura pas convenablement lire sur les lèvres, et qui n'aura pas l'intelligence assez développée pour continuer son instruction par la lecture, ne tirera probablement que peu de fruits de son instruction; tandis que son camarade, qui aura profité des soins de son maître et qui rentrera dans la société avec la ferme volonté d'y faire bonne figure, ne perdra non-seulement rien de ce qu'il aura appris à l'école, mais, au contraire, se perfectionnera, aussi bien sous le rapport de la parole et de la lecture sur les lèvres, que sous celui du développement intellectuel. "

M. Rössler recommande d'habituer les enfants à lire sur les lèvres des différentes personnes qui se trouvent les approcher, camarades, maîtres, parents, visiteurs, afin de les rompre aux nuances variées que présentent les diverses physionomies dans l'acte de l'émission de la parole.

M. Boselli, de son côté, dit que, quelle soit la méthode qu'on adopte, pour l'instruction des sourds-muets, il est certain que, sortis de l'école, ils donne-

ront toujours, dans leur conversation, la préférance au langage mimique qui est leur langue, comme des Italiens, des Français, des Anglais parleront entre eux, quelque part qu'ils se trouvent, leur propre langue. Mais considérant que le sourd-muet, quoique préférant toujours sa langue mimique, même en conversant avec des parlants, écrit d'ordinaire ou prononce le mot correspondant lorsque son signe n'est pas compris, il insiste pour que l'articulation de la parole soit coltivée dans la proportion dont chaque élève est susceptible.

„ Je connais un homme, ajoute M. Boselli, qui écrivait autrefois assez correctement le français, l'anglais, l'allemand et l'espagnol, et, à présent, faute d'exercice, il ne sait pas lire, sans dictionnaire, une ligne de ces différentes langues; et il n'est ni sourd ni muet. Si cela arrive à un parlant, qu'y a-t-il de surprenant que le sourd-muet, dont le langage *natal* est la mimique, oublie une langue qui n'est pas la sienne ? „

Dans la pensée de M. Boselli, les moyens de remédier a cet inconvénient consistent à procurer au sourd des livres qui lui rappellent continuellement ce qu'il a appris. Il ne doute pas que la curiosité naturelle à l'homme, et son inclination à augmenter ses connaissances ne le poussent à lire d'autres livres et à agrandir le cercle de ses idées.

Pour M. Sawallisch, notre troisième préopinant, ni l'expérience, ni la théorie ne permettent de répondre par *oui* ou par *non* d'une manière absolue à la question dont il s'agit. À l'égard de l'oubli tant de la parole qui lui a été enseignée que des autres connaissances puisées à l'école, le sourd-muet est soumis aux mêmes lois psychologiques que l'entendant. Ce qu'on oublie le plus facilement, c'est ce qui n'a pas excité notre intérêt, et ce qui ne s'est pas transformé chez nous en exercices de pratique courante. Il en est tout-à-fait de même chez le sourd-muet.

La réponse affirmative ou négative à la question dépend, selon M. Sawallisch, de six conditions: 1° de l'organisation de l'établissement; 2° de l'âge auquel les élèves sont admis; 3° du temps accordé à leur instruction; 4° de la proportion du nombre des maîtres par rapport à celui des élèves; 5° de la manière dont se donne l'enseignement; 6° du milieu où l'élève se trouve après son éducation.

M. Sawallisch se livre sur ces différents points à une dissertation pleine d'intérêt, dont je ne prends ici que le fond et les conclusions.

L'auteur se place dans l'hypothèse de l'enseignement de la parole; il le veut sérieux et aussi complet que possible.

A cette fin, il demande: 1° que l'élève soit interne pendant les deux premières années de son cours d'instruction; 2° qu'au bout de ce temps, l'externat soit subtitué à l'internat, dans le but de développer davantage, par le contact des parlants, au profit de l'élève, le goût et l'habitude de

la parole; 3° que l'élève soit admis dès l'âge de 6 a 7 ans, et que les élèves d'une même classe ne présentent pas entr'eux une différence d'âge de plus d'un an; 4° que la durée du cours d'instruction ne soit pas de moins de 8 ans; 5° que le nombre des élèves confiés à un même maître ne dépasse pas le chiffre de 8 ou 10; 6° que la gymnastique des organes de la parole soit pratiquée plus qu'elle ne l'est généralement; 7° qu'on s'attache plus à la netteté de la prononciation qu'à l'étendue du programme des matières d'étude; 8° que l'enseignement soit pratique et d'un caractère positif; 9° et enfin, qu'on ne prétende pas associer les deux méthodes.

A ces conditions générales, M. Sawallisch croit au bon enseignement de la parole, et, par suite, à la durée de ses résultats, à la persistance de l'emploi de la parole pour le sourd-parlant dans la société, et au développement indéfini des connaissances acquises, si pourtant ce dernier est appelé à vivre dans un milieu convenable, s'il est en rapport avec des gens éclairés et qui ne se servent que de la parole dans leurs relations avec lui.

M. Sawallisch, dans le cours de sa dissertation, touche à différentes questions de détails pratiques qui se rattachent plutôt à la question *méthodes* qu'à celle qui nous occupe. Cependant, il faut signaler ses appréciations contre *le grand internat* et le *petit nombre* de maîtres qui, outre l'inconvénient très-grave qu'ils ont de trop priver l'élève de soins individuels dont il a besoin, ont encore celui, non moins grave, de ne pas opposer assez d'obstacles à l'envahissement de la mimique, l'antipode de la parole, et celui plus grave encore de le favoriser; contre l'abus trop fréquent de l'emploi des images auxquelles il préfère, autant que possible, les objets et les faits mêmes de la vie; contre l'emploi intempestif des théories grammaticales, contre l'abus des nomenclatures; contre la tendance et la pernicieuse habitude qu'ont les sourds, muets ou parlants, de trop se fréquenter entr'eux après leur sortie de l'école, etc.; et, en signalant ces diverses appréciations, je ne puis m'empêcher de faire remarquer combien l'esprit judicieux et pratique, qu'elles révèlent en M. Sawallisch, ajoute encore à l'autorité de ses conclusions sur la question spéciale qui nous occupe.

Le trois auteurs dont je viens de reproduire la pensée sont donc d'accord sur ce point qui domine tous les autres, à savoir que, " ce qui ne s'oublie pas, c'est ce qui, ayant été bien appris, est mis continuellement en pratique, et qu'il n'y a pas de différence, sous ce rapport, entre le sourd et l'entendant. "

Et la conclusion ici coule de source : le sourd-parlant, s'il a bien acquis la parole à l'école, ne l'oubliera pas dans la société, car c'est dans la société qu'il aura justement, et plus que jamais, l'occasion de la mettre continuellement en pratique puisqu'elle y est le moyen de communication générale.

Il n'oubliera pas non plus, s'il les a bien apprises, celles des connaissances qu'il aura l'occasion d'y mettre également en pratique.

Votre rapporteur, Messieurs, ne peut que se ranger entièrement à cette opinion, qui est d'ailleurs le premier mot des lois physiologiques qui régissent notre humanité; mais, en partageant absolument les idées de messieurs Rössler et Sawallisch, que l'observation et l'expérience ont fait depuis longtemps siennes, et en faisant ses réserves au sujet de celles de M. Boselli, dont l'argumentation est quelquefois l'antipode de celle de ses confrères, il croit devoir soulever une question préjudicielle, qui se pose d'elle-même et qui a été oubliée. Il s'agit de savoir si le sourd-parlant s'appropriera aussi bien à l'école, par la parole, les matières de l'enseignement que le sourd-muet par la mimique; en d'autres termes si le premier apprendra aussi bien que le second.

Et la réponse que nous font d'un commun accord la raison théorique et l'expérience, celle qu'il faut s'empresser de recueillir, c'est que, non-seulement le sourd-parlant s'appropriera aussi bien les matières de l'enseignement que le sourd-muet, mais encore qu'il se les appropriera mieux.

En effet, la concordance de la phrase parlée et de la phrase écrite facilitera toujours au sourd-parlant l'étude de la langue, la clé de voûte de toute son éducation, et elle le placera ainsi toujours dans de meilleures conditions d'éducation que celles que fera au sourd-muet, au moins en France, la différence de construction de la phrase écrite et de la phrase mimique. Le sourd-parlant, d'un autre côté, apprendra toujours plus facilement les leçons avec le mot articulé que le sourd-muet avec le signe dactylologique, le premier se bornant à décomposer le texte à apprendre en éléments sonores ou syllabiques, tandis que le second est obligé de le décomposer en éléments dactylologiques ou alphabétiques, beaucoup plus nombreux que les premiers. Ce sera d'abord autant de temps de gagné pour le sourd-parlant, et ensuite l'impression plus forte, plus nette, plus simple, et je pourrais ajouter plus naturelle, produite par la forme articulée au centre intellectuel, facilitera et complètera toujours, pour le sourd-parlant, le travail de perception, de réflexion et d'assimilation de l'idée, représentée par le mot et la phrase.

Cela acquis, il me semble que la conclusion qui vient de vous être soumise, a une force de plus, et que cette force est toute en faveur de l'enseignement de la parole.

Si le sourd-parlant a bien appris, s'il a mieux appris que le sourd-muet, il courra, par cela seul déjà, moins le risque de perdre que ce dernier. J'ajoute que, en relation par la parole avec la société, et la parole étant, même pour lui, un moyen de communication incomparablement plus commode et plus pratique que ne l'est l'écriture pour le sourd, il courra

non-seulement moins le risque de perdre que ce dernier, surtout la langue, la première et la plus importante des connaissances acquises, mais qu'il aura encore mille fois plus de chances d'acquérir encore, et d'acquérir toujours.

Mais parlera-t-il? Continuera-t-il à parler? Le contraire me paraît inadmissible. Il est incontestable, comme je l'ai dit tout-à-l'heure, que c'est dans la société des parlants que le sourd-parlant aura plus que jamais l'occasion de mettre continuellement en pratique cette parole qu'il a acquise à l'école, et ce serait justement dans cette société, où elle est le moyen de communication général, où elle est, pour lui comme pour nous, le moyen le plus rapide, le plus commode, le plus pratique d'expression de la pensée, qu'il la délaisserait! C'est au moment, dans le milieu où son amour-propre, ses intérêts, ses besoins, et j'ajoute la nature, comme nous allons le voir tout-à-l'heure, le forcent à s'attacher, plus que jamais, à la parole; c'est au moment et dans le milieu où, par elle, les portes de la vie s'ouvrent à sa jeunesse et à ses rêves, c'est à ce moment et dans ce milieu qu'il l'abandonnerait pour la mimique et l'écriture, moyens incommodes, singuliers et restreints de communication, qui mettent comme un mur entre la société et lui! Non, cela n'est pas admissible! Autant vaudrait dire que Français et ayant bien appris mon français au lycée, je vais oublier de m'en servir et de le parler dans la société en vue de laquelle on me l'a appris, où, du matin au soir, je n'entendrai parler que cette langue, et où je n'aurai de relations, de bonheur et d'avenir qu'à la condition de la parler moi-même!

Pour sa part, votre rapporteur a toujours vu les élèves sortis *parlants* de ses mains, parler et s'instruire de plus en plus au contact et dans le sein de la famille et de la société. Les progrès constatés, au bout d'un certain nombre d'années après la sortie de l'école, l'ont quelquefois étonné, au point de lui faire dire que tous ses soins et ses efforts n'avaient produit qu'un petit arbrisseau, dont la famille et la société avaient fait un grand arbre. Je dis à dessein *la famille* d'abord: car la famille est nécessairement la première qui vienne après l'instituteur, et nécessairement elle doit contribuer beaucoup, par ses soins intelligents et affectueux, à assurer le succès de l'enseignement de la parole. Elle est le trait-d'union indispensable entre l'institution et la société, le pilote qui sort du port pour mettre en pleine mer.

A mon avis, et d'accord avec MM. Rössler et Sawallisch, il n'y a donc pas lieu de s'inquiéter des résultats de l'enseignement de la parole, fait, bien entendu, dans de bonnes conditions et fortifié par le milieu dans lequel vit l'élève en dehors de l'institution. Le sourd-parlant, rendu à la société des parlants, parlera toujours, et de plus en plus, comme le poumon prend de

plus en plus d'air en pénétrant dans un atmosphère plus dense et plus riche.

Si nous élevions le sourd-parlant pour une colonie de sourds-muets, oh! certainement alors nos peines seraient perdues! car, dans ce milieu là, le sourd-parlant reviendrait infailliblement à la mimique, et l'entendant, lui-même, en ferait autant; mais, tant que nous élevons le sourd-parlant pour la société des parlants, nous n'avons rien à craindre. Si le sourd-parlant prend moins dans la société, par la lecture sur les lèvres, que l'entendant par l'audition, il prend toujours plus, beaucoup plus, que le sourd-muet avec la seule ressource du signe mimique et de l'écriture; et il prendra toujours assez pour aimer et préférer la parole, et pour s'y attacher comme le naufragé s'attache à l'épave restée sous sa main. Et, à ce propos, je ne puis m'empêcher de faire remarquer en passant combien M. Sawallisch a raison d'appeler l'attention sur les relations qui s'établissent trop souvent, après la sortie de l'école, entre les sourds-muets et les sourds-parlants. Ces relations sont un malheur pour ces derniers, et elles sont la plaie de notre enseignement.

J'ai fait mes réserves au sujet de M. Boselli, c'est qu'à son grand regret et sur certains points, votre rapporteur est obbligé de le discuter. Je le ferai en peu de mots.

Notre honorable confrère affirme que, sortis de l'école, les *sourds-muets* (et sous cette dénomination unique M. Boselli comprend les sourds-muets et les sourds-parlants), que les sourds-muets, dis-je, dônneront toujours, dans leur conversation, la préférence au langage mimique, *qui est leur langue*, comme des Italiens, des Français, des Anglais parleront entr'eux, quelque part qu'ils se trouvent, *leur propre langue*. Je connais un homme, ajoute M. Boselli, passage déjà cité, qui écrivait autrefois assez correctement le français, l'anglais, l'allemand et l'espagnol, et à présent, *faute d'exercice*, il ne sait pas lire sans dictionnaire une ligne de ces différentes langues, et il n'est ni sourd ni muet. Si cela arrive à un parlant, qu'y a-t-il de surprenant que le sourd-muet, dont le langage natal est la mimique, oublie une langue *qui n'est pas la sienne ?*

Ce sont là, messieurs, toutes les idées surannées de l'école des signes méthodiques. Les expressions elles-mêmes sont exactement celles du célèbre Instituteur français qui l'a fondée, et il faut pourtant en finir avec ces idées fausses de *langue propre* à un individu, de *langue naturelle*, de langue *natale*, comme dit M. Boselli, appliquées à la mimique par rapport au sourd et dirigées contre l'enseignement de la parole!

Qu'est-ce que la langue d'un homme? qu'appelle-t-on la langue d'un homme? C'est celle qu'il a apprise dès l'enfance, qu'il a le plus parlée, et qu'il parle habituellement. Mais cette langue est en définitive et par dessus

tout une chose *acquise*. C'est une chose acquise par le fonctionnement naturel et combiné de nos organes et de notre intelligence, c'est vrai, mais ce n'est pas en soi une chose naturelle, il n'y a pas en soi de langue naturelle; il n'y a pas de langue qui n'ait bien plus pour mère la convention que la nature. Ce qu'il y a d'essentiellement naturel dans la parole c'est la voix, et dans la mimique c'est le geste, leurs éléments essentiels, résultat naturel et spontané du jeu de notre organisme; mais, la parole à l'état de langue, la mimique que vous enseignez au sourd-muet, avec leurs formes conventionnellement significatives, ne sont en somme que des choses conventionnelles. Le français n'est *ma langue*, n'est *à moi* Français, que parce que je l'ai acquis et plus particulièrement parlé; l'italien n'est *votre langue*, n'est à *vous* Italiens, que parce que vous l'avez acquis et plus particulièrement parlé. De même, la mimique n'est *la langue* du sourd-muet, n'est *à lui*, sourd-muet que parce que, guidés par certaines indications naturelles indéniables, vous la lui avez enseignée, parce que, avec vous, il l'a acquise et plus particulièrement employée. Mais, quand au lieu de la mimique, j'enseigne à un sourd la parole articulée, guidé, moi aussi, par certaines indications naturelles également indéniables, cette parole articulée, résultat naturel en tant que voix du jeu de ses organes vocaux à l'état normal, mis en action par une force naturelle à défaut d'une autre, par la double sensation tactile et visuelle à défaut de la sensation auditive, cette parole, dont, à défaut de l'ouïe, il se rend suffisamment compte par la sensation tactile intérieure, devient *sa langue*, à lui *sourd-parlant*, devient *sienne* aussi bien, et au même titre que le *français* est devenu la langue du Français, l'*italien* celle de l'Italien, et la *mimique* celle du sourd-muet. Elle devient tellement *sienne*, elle entre si profondément en lui, elle s'incorpore et s'identifie tellement à l'organisme et fait tellement partie intégrante de l'être physiologique qu'il la trouve spontanément à son service en toutes circostances, comme chacun de nous trouve la sienne, et même en rêve.

La mimique, enseignée au sourd-muet dans les écoles mimiques, n'est donc pas plus sa chose que la parole, enseignée au sourd-parlant dans les écoles d'articulation, n'est la sienne. Toutes les deux sont également des choses acquises, et ce qu'il y a de naturel, de propre, de *natal*, comme dit M. Boselli, dans l'une, pour le sourd-muet, existe également et aux mêmes titres dans l'autre pour le sourd-parlant. C'est là, messieurs, une vérité qu'il ne faut pas cesser de répéter tant qu'on se trouvera en face de l'affirmation contraire.

L'exemple, invoqué par M. Boselli, d'un homme qui, ayant écrit assez couramment le français, l'anglais, l'allemand et l'espagnol, en était arrivé, *faute de pratique*, à ne plus savoir lire, sans dictionnaire, une ligne de ces

différentes langues, exemple invoqué en faveur de la mimique et contre la parole, se retourne donc contre celui qui le produit, et devient un argument contre la mimique et en faveur de la parole. Dès l'instant, en effet, que la mimique et la parole sont, aux mêmes titres, la chose, l'une du sourd-muet, l'autre du sourd-parlant, et que *l'exercice*, seul, pourra les leur conserver, il est évident que dans la société des parlants, où la parole est continuellement et commodément employée, et où la mimique et l'écriture ne le sont que rarement et difficilement, c'est le sourd-muet, et non pas le sourd-parlant, qui se trouve fatalement condamné à oublier. Cet homme que cite M. Boselli, et qui, *faute d'exercice*, a oublié, représente donc exactement l'élève des méthodes mimo-graphiques, et non pas celui de nos écoles d'articulation!

Comme conclusion, j'ai l'honneur de proposer au Congrès, sur la première question spéciale de notre programme, la résolution suivante:

1° " Le Congrès, considérant qu'on n'oublie pas ce qui, ayant été bien appris, est mis continuellement en pratique, et que la parole articulée, moyen de communication général dans la société, est celui que le sourd-parlant aura le plus généralement l'occasion d'employer;

" Considérant d'autre part que la parole est, pour le sourd qui l'a acquise, un moyen de communication aussi naturel et beaucoup plus commode que la mimique et l'écriture; appuyé d'ailleurs sur le témoignage des faits de l'expérience;

" N'admet pas que le sourd-parlant, qui a bien appris la parole, puisse, dans ses conversations avec les parlants, donner la préférence à la mimique et à l'écriture sur la parole articulée;

" Il déclare, au contraire, que, par la force des choses, le sourd-parlant au milieu des parlants parlera de plus en plus et de mieux en mieux, surtout s'il est favorisé d'un entourage convenable;

2° Le Congrès, s'appuyant de noveau sur cette considération qu'on n'oublie pas ce qui, ayant été bien appris, est mis continuellement en pratique: considérant d'autre part que les matières de l'enseignement doivent être non-seulement aussi bien apprises par la méthode d'articulation que par les méthodes mimo-graphiques, mais même encore mieux;

" Affirme que l'élève, instruit par la parole, oubliera moins ces matières que l'élève instruit par la mimique, et que, étant plus en rapport avec la société, il aura beaucoup plus de chances de conserver et d'occasions d'acquérir.

DEUXIÈME QUESTION.

Cette deuxième question est ainsi conçue:

" Où et comment peut être donné aux jeunes gens que la surdité a empêché de faire des études classiques, un enseignement pouvant leur offrir

l'analogue ou l'équivalent de celui des établissements secondaires ouverts aux entendants-parlants? Est-ce dans une division supérieure des institutions de sourds-muets ou dans une institution spéciale? Est-ce avec leurs instituteurs ou avec des professeurs de l'enseignement secondaire? „

Elle a été traitée par MM. Rössler et Boselli.

M. Rössler dit que ceux des élèves qui, ayant terminé leur éducation désireraient recevoir une instruction plus complète, pourraient être réunis dans une classe spéciale et supérieure à l'institution même, où ils pourraient recevoir des leçons particulières, soit de leurs professeurs, soit de professeurs des écoles secondaires ou supérieures de la ville. Il ajoute que c'est cette combinaison qui prévaut actuellement en Allemagne.

Cet enseignement supérieur n'étant d'ailleurs réclamé que par un petit nombre d'élèves d'élite, et ce cas restant exceptionnel, M. Rössler ne le considère que comme une question d'intérêt individuel, et sur laquelle il n'y a pas lieu de s'arrêter longuement.

Pour M. Boselli, l'instruction élémentaire est dûe à tous ceux qui sont capables d'en profiter, et l'instruction supérieure à tous ceux qui sont capable d'y atteindre, à quelque classe qu'ils appartiennent; et chaque institution doit avoir deux cours, l'un élémentaire, commun à tous les élèves, pauvres ou riches, plus ou moins intelligents, et l'autre supérieur, où l'on doit admettre tous les élèves qui ont une disposition prononcée à un plus grand progrès... Mais, il est tout-à-fait indifférent que ce second cours se fasse dans le même local où se fait le premier, ou dans un local séparé. Si cependant le nombre des élèves et l'étendue du bâtiment le permettaient, il aimerait mieux que les deux cours fussent réunis, comme cela se voit dans les collèges des parlants, ce qui excite l'émulation des élèves voyant quelques-uns de leurs camarades passer au cours supérieur. Du reste, ajoute M. Boselli, nous n'avons pas à nous préoccuper de faire des docteurs, mais seulement des hommes qui puissent se tirer d'affaire dans la société, et accroître leurs connaissances par la lecture, la correspondance et la conversation écrite ou parlée.

Votre rapporteur se rallie complètement aux opinions de MM. Rössler et Boselli. Il pense, comme M. Rössler, que les élèves qui ont terminé leur éducation et qui désirent recevoir une éducation plus complète pourraient être réunis dans une classe spéciale et supérieure à l'institution même, où ils pourraient recevoir des leçons particulières, soit de leurs propres professeurs, soit des professeurs des écoles secondaires ou supérieures de la ville. Il pense, comme M. Boselli, que, quoique le cours supérieur puisse se faire, soit au dehors de l'institution, soit au dedans, il serait préférable qu'il se fit au dedans, comme moyen d'émulation pour les élèves du cours élémentaire, autant que le local le permettrait.

La question des professeurs, étrangers ou non étrangers à l'Institution, est assez difficile à résoudre quant à présent, faute d'éléments comparatifs suffisants. Le professeur étranger offrira toujours à l'élève l'avantage précieux de physionomies nouvelles qui contribueront à développer en lui la faculté si importante de la lecture sur les lèvres; mais le professeur non étranger lui offrira toujours celui, non moins précieux, de l'habitude de notre enseignement, dont le caractère restera toujours plus ou moins spécial, de la connaissance qu'il a de son élève, de la nature et de la portée de son esprit, de ses aptitudes, de son caractère, et dont il pourra toujours plus sûrement et mieux atteindre l'intelligence et le cœur. Je crois que, pour résoudre en toute connaissance de cause cette question, il nous faut une expérience particulière et des observations que nous n'avons pas encore.

Du reste, il est bon de se rappeller ici, avec M. Rössler, que l'enseignement supérieur en question n'est réclamé que par un petit nombre d'élèves d'élite, et on peut ajouter qu'en general, et avec leur argent et leurs relations, les familles, d'ordinaire riches ou aisées auxquelles appartient cette catégorie d'élèves, se tireront toujours bien d'affaire toutes seules.

Il est bon de se rappeler aussi, avec M. Boselli, que nous avons bien moins à nous préoccuper de faire des docteurs que des hommes utiles à la société, et que, dès lors, la question ne présente pas un intérêt immédiat et de premier ordre.

En conséquence, j'ai l'honneur de proposer au Congrès, sur la seconde question spéciale, la résolution suivante:

„ Le Congrès, considérant que la question ne présente pas un intérêt immédiat et de premier ordre, est d'avis, jusqu'à plus ample informé, que le cours supérieur destiné à donner aux jeunes gens que la surdité a empêché de faire des études classiques, un enseignement pouvant leur offrir l'analogue ou l'équivalent de celui des établissements d'instruction secondaire ouverts aux entendants-parlants, peut être indifféremment fait, soit dans une division supérieure de l'institution spéciale, soit au dehors, soit avec leurs propres professeurs, soit avec des professeurs étrangers, pourvu pourtant que ces derniers offrent certaines connaissances et certaines aptitudes spéciales. „

Sur diverses questions par M. Arthur A. Kinsey.

Nous sommes bien loin des temps où l'on regardait un sourd-muet comme un être un peu au dessus, si même il en faisait partie, de la classe inférieure des animaux, indigne d'attirer notre attention, incapable de recevoir les bienfaits de l'instruction et d'apprécier la divine verité.

Au point de civilisation où nous sommes parvenus, c'est pour nous un sujet de regret, non mélangé de surprise, de voir avec quelle ignorance les anciens traitaient ces infortunés, dans l'intérêt desquels nous sommes aujourd'hui assemblés en Congrès.

Les sourds-muets sont aptes à acquérir la plupart, j'ose même dire tous les talents à portée de ceux qui entendent, hormis ceux qui exigent une claire perception et une analyse exacte des sons; et nous nous rendons si bien compte de l'état physique de ceux qui sont sourds de naissance, que beaucoup d'entre nous, ont l'habitude en parlant d'eux, et cela avec juste raison, de les désigner sous le nom de sourds, et non de sourds-muets.

Depuis des siècles il a été prouvé que le mutisme n'est pas la conséquence légitime de la surdité; mais n'est-il pas à regretter que la connaissance de ce fait ait si lentement produit ces résultats naturels et importants, qui auraient dû être le point de départ? et de plus, qu'une telle connaissance ait été si rarement mise en pratique d'une manière systématique par ceux chargés de chercher un moyen d'éducation.

Loin de moi la pensée d'occuper vos instants en faisant l'historique de l'éducation des sourds; je me bornerai à vous entretenir de son développement futur par la méthode " allemande ". — Mais, avant tout, classons ceux dont nous nous occupons, suivant le degré de leurs aptitudes mentales et de leur condition physique.

Si vous le voulez bien, je placerai d'un côté les sourds simplement, et ceux qui sont sourds et qui sont aussi affligés d'autres infirmités de l'autre côté; dans cette dernière catégorie je comprends ceux qui sont affligés d'une faiblesse de cerveau, d'une vue imparfaite, d'une extrême débilité physique; et en dernier lieu ceux dont les organes de la voix et de l'articulation ont une conformation vicieuse.

Nous nous proposons d'instruire la première division selon la méthode " allemande "; la deuxième selon la méthode " française ". À présent les écoles spéciales en Allemagne ne refusent pas les sujets qui souffrent d'autres infirmités en outre de la surdité.

Tous les sourds sont admis à profiter des avantages de l'instruction

sans considération d'autres défauts apparents. Mais la question que je pose, est celle-ci: Cela devra-t-il continuer?

Quand le temps, l'argent, et les facultés d'enseignement sont limités, quand l'aménagement des écoles spéciales est insuffisant pour le nombre des élèves, ne serait-il pas alors plus sage d'enseigner par la méthode " allemande " ceux qui sont sourds simplement, et qui profiteraient réellement d'une telle instruction, et la mettraient véritablement en pratique dans la société; que de retarder ces même élèves par considération pour ceux qui ont d'autres infirmités, et qui en dépit des efforts et de l'habileté de leurs instituteurs n'auraient guère atteint qu'une connaissance limitée du langage parlé d'une maigre et incertaine valeur? Toutefois ne supposez pas que je vienne ici vous proposer d'enseigner seulement aux sourds intelligents et habiles, le langage oral de leur pays: telle n'est pas mon intention.

Nous accepterons et le sot et le lourdaud et l'entêté; bien plus, nous prendrons ceux dont le cas de defectuosité d'intelligence pourrait être regardé comme sans espoir: ne doutant pas qu'une large proportion de ces mêmes élèves fournisse au système " allemande " l'occasion de remporter un de ses plus beaux triomphes.

Les enfants qui ne tireraient aucun fruit de cette méthode, pourraient être instruits par d'autres moyens, n'exigeant pas autant d'aptitude de la part du sujet affligé.

Je vais maintenant appeler votre attention sur la question de savoir s'il doit y avoir une différence dans la manière d'enseigner le sourd de naissance et celui dont la surdité est due à une maladie.

Mon opinion, appuyée sur l'expérience, est qu'il n'y a aucune différence dans l'un et l'autre cas, que la surdité soit complète ou à peu-près, ou qu la surdité accidentelle soit survenue quand l'enfant était en bas âge.

Je sais bien que bon nombre d'instituteurs d'après la méthode " française " ont prétendu, et prétendent encore, qu'un enfant absolument sourd de naissance ne pouvait apprendre en aucune manière le langage parlé, et encore bien moins l'employer comme l'unique moyen de communiquer avec l'entendant-parlant: voilà une prétention tout-à-fait erronée, comme plusieurs de vous le savent bien; et j'aime à croire que vous admettrez, avec moi, que l'opinion de ces instituteurs n'a de base que le peu d'attention qu'ils accordent à ce que la méthode " allemande " a produit depuis plus de cent ans et produit encore de nos jours d'une façon si remarquable. Mais cette fausse opinion vient de ce que certains instituteurs, peu familiers avec l'emploi de la méthode " allemande ", et forcés ou conseillés d'essayer d'enseigner les enfants à parler, ont choisi quelques semi-sourds et quelques semi-muets pour tenter l'épreuve. Trouvant alors, même dans ces cas, beaucoup de difficultés dans leur tâche, et peu de succès dans leur

travail, résultat qu'il faut attribuer à leur peu de savoir et à leur inhabilité, ils en sont arrivés à conclure que, enseigner à parler des sourds de naissance était de toute impossibilité, alors que déjà l'essai fait avait si mal réussi avec des sujets partiellement sourds, ou avec ceux qui avaient pu acquérir une certaine portion de langage avant d'avoir perdu l'usage de l'ouïe.

Quel est l'âge le plus favorable auquel l'enfant sourd peut-être admis dans une école? Telle est la question qui a été posée.

Ceci dépend beaucoup de la constitution de l'enfant, car, comme nous le savons, tous les enfants diffèrent énormement: cette différence provient la plupart du temps du traitement et des exemples qu'ils ont reçus chez-eux. Tant qu'à déterminer une époque, je ne pense pas qu'il soit judicieux de la limiter trop exactement; il faut laisser une marge aux différences de tempérament, de constitution et d'habilité. Disons de 6 à 9 ans.

Je viens de parler de la vie domestique des sourds; je voudrais que leurs parents, ou leurs tuteurs, s'ils savaient comment s'y prendre, pussent faire quelque chose pour eux en les préparant à entrer à l'école.

Aussi prendrai-je la liberté de suggérer à cette docte Assemblée une idée, qui aurait pour objet de faire préparer et imprimer des instructions repandues à profusion parmi ces parents ou tuteurs, de manière qu'ils pussent être guidés dans leur conduite à suivre à l'égard de ces pauvres enfants affligés. Peut-être, l'a-t-on déjà fait ça et là, dans le voisinage de quelque grande Institution, par exemple, mais j'ignore si c'est une coutume générale.

Bien qu'un enfant sourd ne puisse pas être admis à l'école avant l'âge déterminé, je ne vois pas du tout pourquoi cet enseignement préparatoire ne serait pas tenté d'avance. Il faut forcément que ce soit fait de la manière la plus simple, que l'on s'attache à diriger les facultés d'observation et d'attention de l'enfant, l'habituant à épier les mouvements du visage et de la bouche de la personne qui lui parle, et n'essayant nullement de lui faire apprendre les caractères. Comme bon nombre d'enfants sourds entrent à l'école capables d'articuler quelques mots d'une syllabe plus ou moins parfaitement, mais aussi comme cette aptitude est plutôt d'un ordre inférieur, j'aimerais mieux que les parents n'essayassent pas de donner les premières notions d'articulation, s'ils n'étaient eux-mêmes au fait des procédés employés dans les écoles; en même temps je recommanderais essentiellement que la voix du sourd ne fut pas arrêtée dans sa première émission, mais plutôt que l'enfant fut de toutes manières encouragé à s'en servir naturellement et aussi fréquemment que possible.

Dans cet enseignement préliminaire je défendrais naturellement tous signes à ceux qui entourent l'enfant. Je permettrais seulement les gestes

que l'on fait ordinairement à un enfant qui entend, tels que montrer un objet du doigt, faire un mouvement de tête, et interpréter les émotions par le moyen de l'expression faciale.

Ayant fait allusion aux signes et aux gestes, je vais ici considérer leur rapport avec l'articulation. Ce procédé a été érigé en système dans certaines écoles sous le nom de méthode mixte.

Il se peut que la théorie de cette méthode ait du bon; mais les instituteurs de la méthode " allemande „ savent combien la pratique en est radicalement et incontestablement mauvaise. Ses partisans ont la prétention de choisir la meilleure part de deux systèmes tout-à-fait incompatibles et de vouloir les incorporer l'un dans l'autre.

Mais que veut on dire par la meilleure part? Aussi loin qu'aille la méthode " allemande „, c'est simplement l'articulation que les professeurs de la méthode mixte enseignent imparfaitement, comme un art d'agrément, qui vaut mieux que rien; cela se joint à un langage par signes qui est aidé par la dactylologie et l'écriture.

Nous trouvons qu'avec la méthode mixte les élèves apprennent, comme par la méthode " française „, un langage par signes, qui est artificiel, qu'on appelle arbitraire, méthodique et de convention.

Je ne saurais dire s'il existe aucun modèle sur lequel ce langage par signes ait été fondé, mais dans sa construction il est l'opposé de toutes les langues représentées dans cette salle. Le langage par signes enfin, est totalement inconnu, excepté de ses professeurs et de ses adeptes, qui en appréciant ce fait, enseignent aux élèves une certaine somme de langage au moyen de l'écriture et en épelant sur les doigts, afin qu'ils puissent de la sorte communiquer avec le monde du dehors. Ajoutez à cela que dans ces écoles de la méthode mixte, l'élève est enseigné pendant une insignifiante partie des jours d'école à articuler plus ou moins intelligiblement quelques mots et quelques courtes phrases. De même que l'écriture et la dactylologie sont éntièrement tributaires du langage des signes, de même l'articulation (seulement à un degré plus élevé) est subordonnée aux trois autres. Le résultat de ce mélange est simplement ceci. L'élève n'ayant à sa disposition qu'un moyen imparfait et problèmatique de communiquer avec ces camarades et son maître, c'est avec difficultè et d'une manière mesquine qu'il se fait comprendre du dehors, soit qu'il écrive, soit qu'il emploie l'alphabet-manuel; ses moyens d'articulation peuvent lui être de quelque utilité de temps en temps, quand il est prié de prononcer les quelques mots imparfaits dont il dispose. Alors il surprend, s'il ne peine pas ceux de ses auditeurs qui ne sont pas initiés, et en outre il fait un tort considérable à la méthode " allemande „; car ils pensent en eux-mêmes, que si c'est ainsi qu'on apprend aux sourds à parler, il vaudrait mieux qu'ils

restassent silencieux. Malheureusement quiconque barbote dans l'articulation, s'efforce de croire qu'il ou qu'elle applique les préceptes de cette grande méthode; et pourtant pas un d'eux n'a l'honnêteté apparente d'adopter son nom même.

Examinons maintenant ce qui constitue la méthode " orale " ou, pour employer les expressions du questionnaire, la méthode " orale pure. " Ses principes sont simples et invariables. Elle dit qu'il faut avant tout considérer votre enfant sourd comme s'il entendait, avec cette différence, qu'en enseignant le langage parlé au sourd, il vous faut vous attacher à son intelligence et à son cerveau au moyen des yeux et non de l'oreille.

Bien entendu alors, pour le langage parlé, qu'il n'est pas besoin de se servir soit de la main, soit des doigts, mais bien des organes de la voix. Conséquemment toute l'attention des instituteurs de la méthode " allemande " se concentre sur ces moyens, surtout au début de l'éducation.

Loin de moi la pensée de vous fatiguer en vous décrivant les procédés d'un tel enseignement; je me bornerai à vous donner brièvement, mais franchement, quelques détails sur ce qui constitue la méthode " orale " et que voici. Tout l'enseignement est transmis par les mots parlés avec la bouche et les lèvres; l'élève reçoit les mots par les yeux, et en retour répond en langage parlé. Le langage écrit suit et accompagne cet enseignement absolument de la même manière qu'il est procédé dans une école d'entendants-parlants; d'abord le mot parlé, son equivalent écrit ensuite.

Dans les écoles de la méthode " allemande " les mains et les doigts sont employés à manier avec facilitè une plume et un crayon comme cela se fait partout ailleurs, et non point à faire de ces signes et de ces gestes qui sont à peine compris par une personne sur 1700, moyenne de la population d'un pays.

La voix nous a été donnée par le Divin Créateur avec une destination: il faut s'en servir, elle ne doit pas être rendue muette par l'ignorance prévenue de l'homme.

Le moyen naturel d'enseigner un enfant qui entend, est le même absolument que pour le sourd, faisant, comme de juste, la part de l'organe perdu qui est remplacé par un autre.

Au point de vue de la théorie, le moyen le plus naturel et le plus efficace d'enseigner à un enfant sa langue maternelle, serait de parler cette même langue, et rien de plus.

La supériorité et le succès de la méthode " allemande " est de ceci une épreuve pratique en ce qui concerne les sourds.

Les instituteurs de la méthode des signes et de la méthode miste semblent pourtant penser autrement; car ils emploient un moyen de communication qui est un secret bien gardé pour tout le monde, excepté pour eux-mêmes

et pour leurs élèves; quelque fois ce secret est d'une nature si imposante et si compliquée, que bien souvent ses ramifications les mettent aux abois. Car bien qu'on regarde la méthode par signes comme universellement suivie, il est un fait que lorsque maîtres et élèves d'une Institution sont mis en contact avec ceux d'une autre école, ils sont souvent fort en peine de comprendre leurs signes respectifs. En effet il n'existe pas de méthode arrêtée qui fasse loi, soit dans toutes les écoles, soit dans tous les pays. L'opposition déjà faite à l'usage des signes me semble s'appliquer avec une force presque égale à une méthode adoptée depuis peu d'années dans les Institutions d'Amérique, Institutions où le langage écrit est représenté par certains symboles à la place des caractères romains. Monsieur Graham Bell, professeur à l'Université de Boston, Etats-Unis, dont le nom est devenu célèbre dans le monde entier depuis son invention du téléphone, ayant consacré une partie de son précieux temps à l'éducation des sourds, a pensé qu'il faciliterait l'enseignement de la parole, si l'on faisait usage de l'ingénieuse et savante méthode du langage visible inventé par son père; mais je proteste contre cette innovation, et je dis que depuis la découverte de l'art d'enseigner à parler aux sourds de naissance jusqu'à nos jours, rien n'a produit un résultat semblable à celui qu'on a obtenu en faisant épier, suivre et imiter par les sourds les mouvements des organes de la voix et de l'articulation du maître.

Que les instituteurs ne s'y trompent pas: c'est cette imitation seule, et rien que cette imitation qui développe l'articulation. Quant à la manière de représenter les sons d'une façon graphique, il faut laisser cela à la nationalité de l'instituteur; que cet instituteur se serve dès le debut de tels caractères que ses élèves auront à employer pour acquérir la connaissance parfaite de leur langue, et il ne faut pas se laisser leurrer par un système de symboles, n'ayant aucun cours dans le langage écrit d'aucune nation civilisée.

Symboles et signes ne sont après tout que des morceaux de vil métal sans valeur, quand le monde qui entend, veut mettre à l'épreuve leur propriété communicative; et bien certainement l'ingénuité de l'homme semble sans contrôle quand il s'agit de l'éducation des sourds, et dans certaines écoles le principe qui semble dominer, est celui qui s'éloigne avec persistance du naturel.

À partir du jour ou l'illustre abbé de l'Epée a produit sa méthode parfaite des signes artificiels, faisant une juste part des différences notables qui existent dans le langage *infléchi*, jusqu'à l'introduction de l'alphabet de Whipple et le langage visible de Bell, il semble que le sentier de l'éducation des sourds a été semé d'obstacles sans nombre.

Toutefois l'esprit pratique des Allemands ayant été heureusement guidé

dès le principe par le raisonnement, n'a jamais flotté dans sa pratique; mais au contraire a su enseigner les sourds d'une manière aisée et naturelle, conduisant au but desiré.

On a demandé quel était le nombre d'élèves qu'on pouvait efficacement enseigner par la méthode " allemande „. A cela je réponds que pendant le cours préliminaire, qui consiste à développer l'articulation et la lecture sur les lèvres, de manière à établir un moyen assurè de communication entre maître et élèves, le nombre de ceux-ci devrait certainement être limité à dix, et même dans ce cas il faudrait indubitablement un travail incessant joint à de l'activité et de l'intelligence pour obtenir des résultats satisfaisants.

Quand ces moyens faciles de communication sont atteints, et les élèves lancés habilement dans l'acquisition du langage idiomatique, le nombre d'élèves confié à un seul instituteur pourrait alors s'augmenter, ayant toutefois soin de les classer, comme il a été dit.

Vers la dernière période de l'éducation, un instituteur pourrait avoir autant d'élèves dans sa classe qui pussent lire sur ses lèvres commodément.

A propos du nombre d'auditeurs, je me rappelle que bien des fois en Allemagne j'ai vu des classes où 70 et même un plus grand nombre d'élèves écoutaient des yeux et mettaient à profit les discours qui leur étaient adressés, et notamment je vis un pasteur, absolument inconnu de son auditoire, si ce n'est de quatre de ses paroissiens, faire un discours un jour de confirmation et captiver l'attention de ses ouailles.

Arrivant à la question de savoir quels sont les livres de classe ou manuels qui sont nécessaires, et à quel moment on doit mettre entre les mains des élèves la grammaire et autres sujets d'étude; je suis d'avis que de bons livres de classe sont de première et absolue nécessité, surtout dans les grandes institutions actuelles. Pour mon compte personnel, pourtant j'aimerais mieux voir l'instituteur s'en passer, et faire l'enseignement s'aidant seulement de son propre savoir et de sa mémoire; mais cela ne serait possible que dans les petites écoles ou dans les petites classes.

Considérons maintenant l'enseignement de la grammaire. Le premier soin de l'instituteur des sourds par la méthode " allemande „ est d'établir un moyen de communication entre lui même et ses élèves; ceci obtenu, il s'efforce sans relâche de les mettre en possession du langage parlé et écrit tout-à-la-fois.

Quand cette tâche aura été accomplie efficacement, il sera alors temps de faire aborder à l'élève les branches d'étude, telles que la religion, la géographie, l'histoire naturelle et l'arithmétique élémentaire. Je place en

dernier le savoir et les règles qui traitent de la construction du langage, c'est-à-dire la grammaire; mais si cette dernière n'était jamais enseignée à l'école, il importerait peu à mon avis, tout autant que le langage aurait été appris correctement par l'élève dès le début.

Allant au devant d'une question que ne manqueront pas de poser les instituteurs de la méthode des signes, de savoir: Quand l'élève possédera assez de langage pour étudier les branches spéciales; et pour répondre aussi à ce qu'on dira probablement qu'il ne faudrait pas retarder d'un jour l'instruction religieuse, je ferai remarquer que le langage chez les entendants-parlants fait journellement des progrès à mesure que nos idées se meublent, et que nous apprenons de nouveaux mots et de nouvelles phrases pour les exprimer. Ceci a lieu dès notre plus tendre enfance jusqu'à ce que nous soyons arrivés à l'âge mûr.

Le petit enfant agenouillé aux pieds de sa bonne mère l'écoute, parle avec elle, et comprend une grande partie des explications qu'elle lui donne sur bien des sujets, et notamment sur la religion.

Eh bien ces sujets ne sont point classés, mais tout simplement compris sous un titre général: *Le langage*, et il en est de même avec les sourds enseignês d'après la méthode " allemande. „

Une somme énorme de connaissances se loge dans le cerveau de l'enfant en suivant progressivement la méthode du langage, pendant les premiers trois ans d'enseignement.

Dans le cours d'une leçon nous parlons d'une feuille, d'un arbrisseau, d'une plante, d'une variété de fleurs ou d'arbres; donnant une explication pour chaque objet, faisant des comparaisons; si nous montrons l'espace, les étoiles, le soleil, la lune, les nuages, le ciel, appelant l'attention de l'enfant vers les éléments, et lui expliquant que c'est Dieu qui est le créateur de tout cela; nous ne décorons pas ces enseignements du titre de religion, de botanique, ou d'astronomie: nous les appelons simplement le langage.

Puisque je fais allusion à l'étude de la grammaire, je ne puis me dispenser de porter à votre connaissance un fait digne de remarque, c'est que, dans le pays où l'enseignement des sourds se fait habituellement par le langage parlé, on possède malheureusement une grammaire que l'on peut considérer comme étant bien au dessus de la portée d'une intelligence ordinaire.

En terminant je crois que le premier et le plus haut devoir d'un instituteur des sourds quand il veut gagner du temps, c'est de mettre son élève en pleine communication avec les entendants-parlants, au moyen et du langage parlé et des livres et des journaux.

Quand ce beau résultat, le plus important de tous, aura été attëint, laissez les études spéciales avoir leur libre cours.

Que l'élève sourd en quittant les bancs de l'école puisse montrer la valeur et la perfection de son instruction, en suivant avec ou sans l'aide d'un camarade qui entend, telle branche naturelle de sciences vers laquelle son goût le porte, et que le temps consacré par lui à apprendre le langage parlé et écrit, l'a empêché d'aborder.

Ces remarques s'adressent non pas à mes collègues de la méthode " allemande, " mais à ceux qui professent d'autres méthodes, laissant a mon avis beaucoup plus à désirer. Je pense en outre, que ces remarques ne sont point inutiles, puisqu'elles me remettent en mémoire ces paroles prononcées par le chef d'une école nationale de sourds-muets aux Etats-Unis qui éprouvait, disait-il " une certaine défiance à accorder un diplôme de capacité à un jeune homme, qui voulant prendre ses grades, n'était pas à même de construire dans sa propre langue maternelle une phrase grammaticalement. "

J'ai enfin la ferme et intime conviction que les efforts mis en avant dans cette conférence, ne peuvent manquer de produire un immense bien à cette classe d'êtres qui meritent les plus ardentes sympathies du monde entier, et à l'affliction desquels il est dans le pouvoir et l'habileté des hommes de porter un soulagement efficace.

Lettura fatta dal signor M. Magnat nella seduta II, 7 febbrajo.

(Vedi a pag. 55 e la nota.)

Méthode.

PREMIÈRE QUESTION.

Indiquer les avantages de la méthode d'articulation sur celle des signes et réciproquement (Se placer surtout au point de vue de l'enseignement, sans négliger ce qui se rapporte à la vie sociale.)

Que nos chers et honorés confrères veuillent bien nous permettre de rappeler ici que deux méthodes se partagent l'enseignement des sourds-muets: celle des signes et celle de l'articulation.

Accréditée en France par les travaux de l'abbé De l'Epée et de l'abbé Sicard, la méthode des signes a prévalu sur la méthode d'articulation introduite dans ce pays, dès 1745, par Jacob-Rodrigues Pereire et continuée en Allemagne par Samuel Heinicke.

Tendant au même but, ces deux méthodes le poursuivent par des routes

diamétralement opposées, et, sans nier le bien que l'une et l'autre ont pu produire, en se plaisant même à le proclamer, nous n'hésitons pas à dire: — nous croyons pouvoir le démontrer, — que les résultats obtenus à l'aide de la méthode d'articulation sont de beaucoup supérieurs à ceux qu'a donnés la méthode des signes.

Les partisans de la *mimique* reprochent à ceux de la *parole* d'abandonner, par esprit de système, un nombre considérable de sourds-muets capables d'instruction, mais qui sont dans l'impuissance d'articuler des sons. À leur tour, les partisans de la méthode d'articulation reprochent à ceux de la méthode des signes d'exclure, en se refusant à reconnaître l'efficacité de la parole, un beaucoup plus grand nombre de sourds-muets du bienfait de l'instruction.

La vérité n'est, comme toujours, ni dans l'un, ni dans l'autre des deux camps. De part et d'autre on exagère. En se renfermant dans une méthode exclusive, on se prive des résultats qu'on pouvait se promettre. C'est ainsi qu'en se délivrant du préjugé qui fait considérer l'articulation comme n'étant pas essentiellement nécessaire à l'instruction des sourds-muets, et de la crainte non fondée que l'emploi des signes naturels ne porte aucun préjudice à l'enseignement par la parole, il n'a pas été possible de se convaincre que ces deux facteurs sont indispensables à la constitution d'un système complet d'éducation et de revenir à la méthode de Pereire, à celle du fondateur en France de l'enseignement des sourds-muets, qui dans l'instruction de ses élèves employait ces deux moyens dans une juste mesure.

Par malheur, l'amour-propre engagé se refuse à reconnaître la vérité et à chercher dans une voie plus large le succès poursuivi presque sans résultat par une méthode exclusive, et la discorde discrédite la science, en même temps qu'elle la paralyse.

Il est donc temps de faire cesser le malentendu qui existe entre nous, en examinant sérieusement les avantages et les inconvénients des deux méthodes actuellement employées dans l'enseignement des sourds-muets.

Et d'abord, voyons les objections que soulève la méthode d'articulation.

Première objection. — *L'enseignement du sourd-muet par la parole entraîne de trop grandes dépenses en ce qu'il exige, pour le même nombre d'élèves, un personnel enseignant bien plus considérable que celui qui est pratiqué d'après la méthode des signes.*

Afin de ne pas avoir à nous répéter, nous prions nos chers confrères de vouloir bien se reporter à ce que nous avons dit à propos de la quatrième question du programme: *Quelle est la durée des études d'un sourd-muet alors qu'il est instruit par la méthode d'articulation ou d'après celle des signes?* et de la sixième question: *Qu'elle est le nombre d'élèves qu'un professeur peut enseigner par la méthode d'articulation ou par celle des signes?*

Deuxième objection. — *Seul les sourds-muets qui ont entendu, sont en état de profiter de l'enseignement par la parole.*

Nous avons déjà répondu à cette objection quand nous avons traité les deux questions ci-après, auxquelles nous renvoyons nos chers et honorés confrères: Ire *Dans quelles conditions physiques et intellectuelles doit se trouver un sourd-muet pour recevoir une bonne instruction et pour parvenir à une prononciation intelligible.* IIme *Est-il nécessaire de séparer les élèves sourds de naissance de ceux dont la surdité est due à une maladie.*

Troisième objection. — *La parole du sourd-muet est artificielle et mécanique; elle est sans expression et sans vie.*

Que nos chers adversaires nous permettent de leur demander, si c'est leur *expérience* seule qui doit, ici, faire autorité, et quelle preuve ils donnent à l'appui de leur assertion.

Quant à nous, nous opposons à leur dire des faits journaliers et de tous les instants, qui, à eux seuls, suffisent pour démontrer que la parole du sourd-muet est tout aussi naturelle que celle de l'entendant-parlant. N'est-elle pas, en effet, le résultat du jeu naturel des organes qui peuvent la produire? Qui est-ce qui pourra soutenir que la parole, pour l'entendant-parlant comme pour le sourd-muet, n'est pas avant tout imitative et conventionnelle, et que l'un et l'autre ne doivent pas l'apprendre au même degré?

Que la parole de l'un soit le résultat d'impressions auditives et que celle de l'autre soit le fait d'impressions visuelles, il n'en est pas moins vrai qu'elles sont le produit de forces naturelles dirigées par le génie humain.

Sans doute, le développement de la parole chez le sourd-muet exige de grands efforts, beaucoup de temps, de longues études et des observations persévérantes et minutieuses, tandis que l'entendant s'approprie facilement, rapidement et d'une manière spontanée, semble-t-il, la langue de son pays. Mais qu'est ce que cela prouve contre notre assertion? Absolument rien. De ce que, de nos jours, les trains de chemins de fer transportent en quelques heures les voyageurs à leur destination lointaine, quel est celui d'entre nous qui conclura qu'en prenant une diligence on ne peut parcourir de grandes distances et qu'on n'arrivera pas au but de son voyage?

On le voit, la rapidité d'un train de chemin de fer, en face de la lenteur d'une diligence, ne constitue qu'une différence de temps, qui en bien des cas est d'une grande importance, mais qui, dans la question dont nous nous préoccupons, n'entraîne point de conséquence fâcheuse. En effet, le sourd parvient tôt ou tard au but de son voyage: nous voulons dire que le sourd s'approprie enfin la parole et s'identifie tellement avec elle, qu'il l'emploie aussi facilement, aussi spontanément, aussi irrésistiblement que l'entendant-parlant.

Oh! ne le niez pas, chers et honorés collègues, partisans de l'enseigne-

ment par les signes, car vous nous obligeriez à vous adresser des questions, auxquelles vous ne pourriez peut-être pas répondre.

Contesterez-vous au sourd-muet la possibilité d'identifier dans son esprit tout aussi bien l'expression parlée que l'expression écrite d'une idée avec l'idée elle même? Vous ne le pouvez pas. Vous savez bien que l'écriture ne saurait être pour le sourd-muet autre chose qu'un moyen artificiel par lequel il nous communique ses pensées. Dès lors, dites-nous donc pourquoi le sourd-muet parlerait avec moins de facilité qu'il ne peut écrire?

Quatrième objection. — *La parole, au lieu de servir de base à l'enseignement du sourd-muet, doit être seulement considérée comme le complément de son instruction.*

Qu'est-ce à dire?

Comment, vous voulez que dans l'éducation du sourd-muet nous fassions de la parole le complément de l'écriture? Quel non-sens! Et pourquoi, alors, l'entendant-parlant n'irait-il pas à l'école pour apprendre à oublier de parler, afin de mieux apprendre à écrire et à connaître sa langue?

Que l'écriture nous vienne en aide pour enseigner au sourd-muet la langue maternelle, nous entendons la langue parlée; qu'elle soit pour lui, comme pour l'entendant-parlant, le complément indispensable qui leur permet de transmettre au loin des ordres ou des désirs; de noter leur pensées dans la crainte de les oublier, nous l'admettons. Mais, considérer la parole comme le complément de l'écriture, cela se peut-il? Vous voyez bien que vous voulez nous faire mettre la charrue devant le bœufs, et que nous ne pouvons pas accepter votre proposition.

Laissez-nous vous dire, chers et honorés confrères, que depuis trop longtemps vous dépensez des sommes relativement considérables pour ce complément d'éducation *vicieux*, en tout cas *défectueux*, dont vous dotez trop tard le sourd-muet qui, par suite, ne l'emploie jamais, parcequ'il ne facilite en rien ses rapports avec les entendants-parlants. Aussi, pensons nous avec vous que dans ces conditions le sourd-muet revient infailliblement au mode de transmission le plus long, mais le plus sûr, de sa pensée: l'écriture.

Dites-nous donc quel autre témoin que votre insuccès, pourrait s'élever avec plus d'autorité et plus de force contre l'enseignement de la parole tel que vous le pratiquez!

Cinquième objection. — *Le sourd-muet ne peut lire de petites phrases que sur les lèvres de son maître?*

Est-ce que nos chers adversaires nous présentent cette objection en se prévalant de l'expérience qu'ils auraient acquise dans cette partie de l'enseignement par la parole: *la lecture sur les lèvres?* Nous parlons sérieusement. Qu'ils veuillent bien nous dire *où*, *quand* et *comment* ils se sont appliqués à enseigner au sourd-muet la lecture sur les lèvres. Au reste,

pour eux, l'enseignement de la parole n'est qu'un enseignement théorique et machinal ne devant pas être utilisé par l'élève. Dès lors, à quoi bon lui faire distinguer la parole sur les lèvres de ses interlocuteurs? En cela, ils ont cent fois raison. Pourquoi perdraient-ils un temps précieux qu'ils peuvent utilement employer ailleurs. Et, en effet, dans les conditions où ils se sont placés eux mêmes, malgré leurs efforts, leur zèle et leur dévouement, ils ne parviendront, peut-être, qu'à faire du sourd-muet un perroquet répétant des phrases qu'il aurait apprises par cœur. Assurément, ces efforts, ce zèle et ce dévouement ne suffisent pas pour le familiariser avec la lecture sur les lèvres.

Il est trop évident, pour que nous cherchions à le démontrer, que le sourd-muet n'arrivera pas à *voir* la parole comme l'enfant ordinaire l'entend, s'il ne se trouve pas dans des conditions qui lui permettent d'exercer son œil, tout autant que l'entendant exerce son oreille. A cet effet, il faut que la parole soit la seule forme admise dans toutes les relations que le sourd-muet entretien avec les entendants-parlants et que ces relations orales aient lieu pendant toute la journée. Ainsi le sourd-muet étant rendu capable, comme l'entendant, de nommer les objets et d'entendre (voir) le nom des objets, pourquoi le maître se servirait-il des signes pour les lui désigner? Dès qu'il connaît le sens d'un certain nombre de mots (substantifs et adjectifs), pourquoi, à l'aide de ces mots, et de lui-même, n'exprimerait-il pas de vive voix sa pensée comme l'entendant? Et quelle utilité y aurait-il à ce que le maître s'adressât à son élève au moyen des signes, celui-ci pouvant parler et lire la parole sur les lèvres? Quand vient l'étude du verbe, pourquoi nous servirions-nous du langage des signes? N'avons-nous pas le langage d'action? Et quel inconvénient y a-t-il à faire suivre une action de l'expression parlée qui sert à la faire connaître? Et pourquoi n'emploierait-on pas l'expression parlée, de préférence à l'expression écrite ou mimique, pour rappeler à l'élève une action qui se serait faites sous ses yeux?

Que nos adversaires fassent de la lecture sur les lèvres avec leurs élèves, comme nous en faison avec les nôtres, c'est-à-dire du matin au soir, dès leur entrée à l'école, et ils ne diront plus que le sourd-muet peut seulement lire de petites phrases sur les lèvres de son maître. Ils ne nous attribueront plus leur insuccès, qui n'a pour cause que les mauvaises conditions dans lesquelles se fait l'enseignement de la parole dans leurs institutions.

Au reste, en visitant les établissement ou l'on pratique la méthode d'articulation, il est loisible à nos adversaires de s'assurer par eux-même si l'enseignement y est donné autrement q'on ne le ferait en s'adressant à des entendants-parlants. C'est ce que plusieurs d'entre eux ont dejà constaté. Nous serions heureux s'ils voulaient bien faire connaître leurs impressions et aussi leurs objections au Congrès de Milan.

Sixième objection. — *La parole a pour effet inévitable de reculer le développement des facultés intellectuelles, de ralentir le commerce des idées et des sentiments et de ne point familiariser le sourd-muet avec les mots et les tournures de la langue nationale. Il en résulte que le degré de culture de ses faculté et la somme de ses connaissances se résument en un certain nombre de formules qui rentrent dans la conversation usuelle.*

Nous ne pouvons admettre que, en formulant cette dernière objection, nos adversaires ne soient pas sincères; nous ne saurions douter qu'ils ne croient être dans le vrai. Mais alors, en présence des faits, nous sommes aussi obligé de reconnaître qu'ils ignorent l'enseignement du sourd-muet par la parole, et que, par suite, leur appréciation a peu de valeur.

Ignorer l'enseignement du sourd-muet, tel qu'il est pratiqué d'après la méthode d'articulation, cela se peut-il? A qui veut-on faire accroire — et dans quelles intentions — que l'éducation du sourd-muet par la parole exige l'exclusion de tout signe? On ne peut avoir oublié qu'en 1878, au Congrès international de Paris, les partisans de la méthode d'articulation ne cessèrent d'affirmer qu'ils faisaient usage des signes naturels dans la période où il est absolument impossible de s'en dispenser, et que, par conséquent, il etait nécessaire d'employer une sorte de dictionnaire *signe-parole* et *parole-signe*, jusqu'au jour où l'enfant possédant les deux vocabulaires ne doit plus faires usage que d'une des deux langues, c'est-à-dire de la parole.

Ainsi, en apprenant à parler, nos élèves jouissent, aussi longtemps que cela est nécessaire, des avantages que l'on attribue aux signes dans le développement de l'intelligence et dans le commerce des idées et des sentiments. Mais, de ce que nous n'admettons pas l'emploi des signes pendant toute la durée de l'éducation du sourd-muet, nos adversaires en concluent que nos élèves ne peuvent point se familiariser avec les mots et les tournures de la langue nationale; car, disent-ils, sans le secours des signes le sourd-muet est souvent exposé à ne voir dans les mots que des assemblages de lettres, ne rappelant rien à son esprit.

Pour qu'il en fût ainsi, il faudrait que le sourd-muet oubliât chaque jour ce qu'il aurait acquis la veille et que les expressions écrites ou parlées, comparées aux expressions mimiques, disparussent de son esprit au fur et à mesure qu'elles sont produites.

Heureusement, il n'en est rien: ce n'est point la mémoire qui, en lui, fait défaut. Aussi nous empressons-nous de faire disparaître de notre enseignement le signe qui sert à représenter une idée, aussitôt que l'élève possède l'expression de cette idée; car nous sommes de ceux qui affirment que, pour bien apprendre une langue, lorsqu'on en possède les éléments principaux, on doit constamment, à l'exclusion de toute autre, l'employer dans ses relations et vivre au milieu de ceux qui la parlent.

Nous ne voulons point ressembler à ce professeur qui, par exemple, pour mieux apprendre le *français* à ses élèves, leur parlerait habituellement en *allemand*, sous le prétexte qu'ils connaissent très-bien cette dernière langue. Franchement, que penserait-on de nous? Pourrait-on nous prendre pour des gens sérieux? Nous n'osons l'espérer. Eh bien, voilà ce que nos adversaires osent nous proposer: — " Faites résumer par vos élèves, nous conseillent-ils, en langue nationale écrite ou parlée, des faits ou des découvertes que vous leur aurez exposées en langue mimique. C'est là le seul moyen de leur faire acquérir réellement un grand nombre de connaissances et de développer harmonieusement toutes leurs facultés. "

Ce n'est point là notre opinion. Le langage des signes étant, comme la parole, un langage conventionnel, mais auquel il manque une qualité essentielle, la *précision*, nous affirmons qu'il ne saurait mieux éveiller l'idée que la parole. Si, en effet, personne ne conteste qu'une expression connue, écrite, parlée ou mimique, éveille en nous l'idée qu'elle doit rappeler a notre esprit, qui est-ce qui peut soutenir qu'une expression mimique inconnue ou ignorée de l'élève éveillera en lui l'idée qui s'y rapporte? Est-il nécessaire de démontrer que, pour s'en servir, le sourd-muet doit tout aussi bien apprendre l'expression mimique que l'expression parlée ou écrite d'une idée qu'il a acquise?

M. Léon Vaïsse, le savant directeur honoraire de l'Institution nationale des sourds-muets, à Paris, nous a appris depuis longtemps qu'il ne partage pas la manière de voir de nos chers confrères. " Toutes choses étant égales d'ailleurs, dit-il, et quel que soit le degré d'infériorité auquel le sourd-muet s'arrête dans la pratique de la prononciation, s'il ne parle pas sa langue aussi bien que l'individu qui entend, il l'*écrira* mieux que le sourd-muet qui reste étranger à la connaissance de la parole articulée. "

Mais nous ne pouvons nous arrêter à l'appréciation de personnes qui, à certains points de vue, peuvent être considérées à la fois comme juges et parties dans cette question. Il est bon, croyons nous, que des personnes désintéressées, loyales et compétentes nous disent les succès qu'on prétend obtenir par l'emploi du langage mimique. Voici ce que M. Maxime Du Camp nous fait connaître des résultats qu'il a constatés à l'Institution nationale de Paris, l'école modèle, où, sans doute, le langage des signes doit être pratiqué dans toute sa perfection (1) . . . .
. . . . (2).

Nous ne ferons pas suivre de nos réflexions ce tableau lamentable de

(1) *Revue des Deux Mondes*, tome CIV, 1er avril 1873. Paris.

(2) Qui si sono lasciate le parole di M. Du Camp, essendo già state riportate in nota a pag. 56-57.

l'enseignement des sourds-muets par la méthode des signes. Pourquoi le charger de couleurs encore plus sombres? Cela n'est pas nécessaire. En tout cas, il y aurait à craindre que messieurs les professeurs de cette importante Institution ne supposent que nous nous adressons personnellement à eux. C'est justement ce que nous voulons éviter, car nous savons que ce n'est point à eux que sont dus les tristes résultats signalés par monsieur Maxime Du Camp.

Au reste, nous avons une extrême hâte d'opposer aux appréciations de l'éminent écrivain français sur l'enseignement donné à l'Institution nationale de Paris, les réflexions qu'a provoquées celui d'une petite école de sourds-muets, où l'on pratique l'articulation. Ces réflexions sont de M. Eugène Manuel, inspecteur général de l'Université, membre du conseil supérieur de l'instruction publique.

" Dans cette école, écrivait-il, l'année dernière, au cours d'une lettre particulière qui nous a été communiquée, j'ai passé, avant-hier, une matinée bien remplie. J'ai assisté à une série de leçons auxquelles *j'ai pris part moi-même.* Je ne saurais vous dire avec quel intérêt passionné j'ai suivi les divers exercices et combien les résultats m'ont paru remarquables. Je connaissais déjà par la lecture attentive de divers ouvrages les résultats qu'on obtient par la méthode dite d'articulation. Mais rien ne vaut l'expérience directe, et j'avoue qu'elle a dépassé mon attente... Je me propose d'entretenir de cette question le comité des inspecteurs généraux et même le ministre de l'instruction publique.... Je ne négligerai rien pour appeler sur cette belle institution, sur les services qu'elle peut rendre à l'*enseignement général*, sur ses méthodes et ses succès, l'attention de l'Université en quête de procédés utiles.

" Considérer une pareille maison comme un hospice, est une singulière anomalie. La laisser en dehors de l'action du ministre de l'instruction publique et de son contrôle, *c'est lui ravir une œuvre éducatrice de premier ordre.* "

Ces deux faits que nous font connaître deux des hommes les plus distingués, dont la compétence ne saurait être mise en doute, ne suffisent-ils pas, mieux que tous les raisonnements, pour nous convaincre pleinement que l'objection de nos adversaires ne peut se soutenir?

Ainsi, loin de restreindre le vocabulaire et les conceptions du sourd-muet, la méthode d'articulation vient en aide à l'instituteur pour les accroître et les développer, et celui-ci, loin de se contenter d'un minimum de connaissances, peut, en se servant de cette méthode, suivre avec ses élèves toutes les parties du programme scolaire.

Permettez nous, chers et honorés confrères, de rapprocher, ci-après, deux plans d'études afin de compléter notre travail sur cette importante partie de notre programme sur les méthodes.

Méthodes des signes. (1).

PREMIÈRE ANNÉE.

Noms des principaux objets. — Adjectifs usuels. — Quelques verbes. — Langage mimique.

DEUXIÈME ANNÉE

Le nombre des notions augmente. — Division du temps et de l'espace. — Dénomination des instruments de divers métiers. — Adjectifs. — Conjugaison de verbes. — Exercices grammaticaux. — *Arithmétique.* — Premières opérations du calcul. — *Histoire Sainte* — Langage mimique.

TROISIÈME ANNÉE.

Développement des notions acquises. — Substantifs se rapportant aux industries. — Les noms des monnaies, etc. — Les termes de géographie et d'agriculture. — Exercices grammaticaux. — Locutions conjonctives et prépositives. — Les formes interrogatives. — *Arithmétique.* — Multiplication, division. — *Histoire Sainte.* — Exercices mimiques.

Méthode d'articulation.

PREMIÈRE ANNÉE.

Sept à huit cents noms. — Adjectifs et verbes. — Formation de la phrase. — *Calcul.* — *Lecture* à haute voix.

DEUXIÈME ANNÉE.

Emploi, en des phrases, des diverses parties du discours comportant l'acquisition d'un grand nombre de connaissances sur l'histoire naturelle, la division du temps, les métiers, etc. Les formes affirmatives, négatives et interrogatives du verbe. Les déterminatifs et leur emploi. — Déscription des objets. — *Arithmétique.* — Addition et soustraction. — Problèmes. — Lecture à haute voix. — *Calligraphie.*

TROISIÈME ANNÉE.

Études sur les métiers, l'histoire naturelle. — Descriptions. — Narrations. — Conversations. — Les pronoms possessifs, relatifs, indéfinis. — Les différentes formes des temps du verbe. — Exercices de conjugaisons. — Exercices d'invention. — *Arithmétique.* — Multiplication, division, — Problèmes. — *Lecture* à haute voix. — *Calligraphie.* — Dessin.

(1) Plan d'études de l'Institution nationale de Paris.

QUATRIÈME ANNÉE.

Substantifs désignant les penchants, les vices et les vertus, etc. — Exercices de grammaire. — *Arithmétique.* — Système métrique et fractions. — *Histoire Sainte.* — Etude de l'ancien et du nouveau Testament. — Exercices mimiques.

CINQUIÈME ANNÉE.

Exercices sur les formes de la conversation et de la correspondance. — *Histoire de France.* — Les principaux faits. — *Géographie.* — Divisions territoriales de la France. — *Arithmétique.* — Problèmes variés. — *Histoire Sainte.* — Nouveau Testament. — Exercices de langage mimique de plus en plus complexe.

QUATRIÈME ANNÉE.

Étude de la grammaire (l'élève sachant parler). — Continuation des exercices oraux et écrits. — Exercices d'application et d'invention. — *Histoire de France.* — La Gaule et les Gaulois. — *Géographie.* — Notions de cosmographie. — Les parties dont se compose l'ensemble de notre globe. — *Arithmétique.* — Les fractions décimales et le système métrique. — Problèmes. — Enseignement religieux. — *Lecture* à haute voix. — *Calligraphie,* — *Dessin.*

CINQUIÈME ANNÉE.

Grammaire. — Propositions principales et ses subordonnées. — Le verbe. — Différentes sortes de verbes. — Temps et modes. — Sujets et compléments. — Place des compléments dans la phrase. — Ponctuation. — Exercices d'application. — Descriptions. — Narrations. — Conversations. — Correspondances. — Rédaction de morceaux. — *Histoire de France.* — L'empire Carlovingien. — Décadence des Carlovingiens. — *Géographie.* — Principaux termes de la géographie physique. — Configuration et étendue des continents. — *Arithmétique.* — Les fractions ordinaires. — Opérations des fractions ordinaires. — Problèmes combinés sur les diverses espèces de nombres. — Règles de trois. — *Lecture* à haute voix. — *Calligraphie.* — *Dessin.*

SIXIÈME ANNÉE.

Les exercices de l'année précedente. — Aux exercices de correspondance, on joint les exercices de narration et de description. — *Histoire de France.* — Les faits principaux. — *Géographie.* — La mimique expérimentale continue.

SEPTIÈME ANNÉE.

Aux travaux précedents s'ajoute le compte-rendu de lectures. — L'*Histoire* et la *géographie* générale du globe. — Notions historiques sur les grands littérateurs français et les inventeurs. — *Arithmétique.* — Règles de trois et d'intérêt. — *Histoire Sainte.* — Résumé des Evangiles.

SIXIÈME ANNÉE.

Grammaire. — Continuation des exercices précédents. — Compositions fréquentes (narrations, descriptions, lettres familières et d'affaires, etc.). — Inversion de propositions. — Modifications qu'elles peuvent subir aux divers points de vue du nombre, du genre, de la personne, du temps, etc. — Exercices sur les homonymes. — Conversations sur les sciences naturelles. — Industries diverses. — *Histoire de France.* — Les Capétiens (987 à 1328). — *Géographie.* — Le Département de la Seine. — Géographie physique de la France; géographie politique et administrative de la France. — *Arithmétique.* — Règles d'escompte et de société. — Révision générale du système métrique. — Mesures des surfaces et des cubes. — *Lecture* à haute voix. — *Calligraphie.* — *Dessin.*

SEPTIÈME ANNÉE.

Grammaire. — Continuation des exercices précédents. — Syntaxe du substantif, de l'article, de l'adjectif et du pronom. — Exercices de style. — Conversations et lectures sur les sciences naturelles et physiques. — Homonymes. — *Histoire de France.* — Les Valois jusqu'aux guerres d'Italie (1328 à 1494). Les Valois et les Bourbons (1494 à 1598). — *Géographie* — Géographie physique et politique de l'Europe: populations, religions, gouvernements, climats,

productions naturelles, industrie, commerce, villes et lieux remarquables. — *Arithmétique.* — Étude raisonné de l'arithmétique. — Exercices empruntés à des questions usuelles telles que lês rentes sur l'État, les actions et les obbligations industrielles. Règles de société, de mélange et d'alliage. — *Lecture* à haute voix. — *Calligraphie.* — *Dessin.*

HUITIÈME ET NEUVIÈME ANNÉE.

Instruction complémentaire ou cours de perfectionnement.

HUITIÈME ANNÉE.

Grammaire. — Sintaxe du verbe, participe présent, participe passé, adverbe, préposition, conjonction, et interjection. Exercices d'application et de style. Conversations et lectures sur les sciences naturelles et physiques. Phénomènes chimiques. Industries diverses. —*Histoire de France.* — Les Bourbons (1598 à 1789). La révolution (1789 à 1848). — *Géographie.* — Géographie générale des continents. — *Arithmétique.* — Révision générale. — Exercices de comptabilité: brouillard, journal et grand livre. Correspondance commerciale. — *Lecture* à haute voix. — *Calligraphie.* — *Dessin.*

Bien que le vrai moyen de suggérer des reflexions au lecteur soit d'en faire soi-même, nous préférons nous taire, afin de laisser à nos chers confrères tout le bénefice qu'ils pourront retirer de la comparaison de ces deux plans d'études.

Après avoir passé en revue les inconvénients que l'on a cru pouvoir attribuer à la méthode d'articulation, nous devons, croyon-nous, indiquer les avantages de cette méthode sur celle des signes. C'est ce que nous allons faire en peu de mots.

Avantages de la méthode d'articulation.

1° « L'unique moyen de rendre totalement les sourds-muets à la société est de leur apprendre à entendre des yeux et à s'exprimer de vive voix, » a dit l'abbé de l'Epée. Et, en effet, la parole n'est-elle pas le langage de tous, du savant comme de l'ignorant, du maître comme de l'ouvrier, du riche comme du pauvre?

2° La parole ne sert pas seulement à exprimer notre pensée, elle sert surtout à la former; sans elle, tout un ordre d'idées nous échapperait et l'on peut dire que la vie morale resterait incomplète et mutilée. Elle facilite l'acquisition des idées abstraites. Nul ne pourra soutenir qu'elle n'est pas la condition indispensable du développement de l'intelligence.

3° « On doit tenir compte, dit M. Claveau, des avantages que donne à l'ouvrier sourd-muet la possession, même incomplètement restituée, du don de la parole, car, dans une foule d'occasions, il aura à s'entendre soit avec son patron, soit avec des compagnons d'atelier, soit avec des clients de le maison pour laquelle il travaille, toutes circonstances dans lesquelles l'emploi de la langue écrite serait trop long ou difficile. On peut dire justement que, pour lui, la faculté acquise de recourir aux communications orales équivaut à un supplément d'habileté professionnelle. »

4° Le sourd-muet enseigné par la parole correspond même avec des personnes illettrées, car, si plusieurs mots ou la presque totalité des mots d'une lettre sont écrits d'une façon irrégulière, il peut non seulement corriger les fautes d'orthographe, mais encore, avant correction, comprendre exactement le contenu de la lettre.

5° Par la parole le sourd-muet acquiert non-seulement un plus grand nombre de connaissances qu'au moyen des signes, mais, dans le même temps, il se les approprie mieux.

6° Au point de vue hygiénique, la parole, en multipliant les mouvements respiratoires des poumons, modifie considérablement la santé du sourd-muet. On a reconnu, en effet, que les poumons, en ne remplissant pas leur jeu naturel, tombent graduellement dans un état pathologique qui prédispose le sourd-muet à la phthisie laryngée ou pulmonaire.

7° La lecture sur les lèvres est d'une grande importance pour le sourd-muet. En effet, sa supériorité sur la mimique ne saurait être contestée, puisque, par elle, le sourd-muet est réellement mis en communication avec l'entendant-parlant, qui n'a pas toujours le temps, ni les moyens, ni la patience d'entretenir une conversation, le crayon ou la plume à la main. En outre, par la lecture sur les lèvres, le sourd-muet parvient non-seulement

à s'approprier les expressions de ceux qui l'entourent, mais il acquiert, comme l'entendant-parlant, un grand nombre de connaissances et se perfectionne dans l'art de parler.

8° L'expression parlée ayant infiniment plus de précision que l'expression mimique est par cela même le plus sûr, comme le plus puissant de tous les moyens employés dans l'éducation du sourd-muet.

9° Tandis que le sourd-muet instruit par la parole s'aperçoit qu'il est devenu l'*égal* de l'entendant-parlant, au contraire, celui qui a été enseigné par la mimique et par l'écriture sent qu'il se trouve et qu'il reste dans une condition inférieure; alors, il est malheureux, il souffre de ce qu'il doit vivre, dans l'isolement, même au milieu de la société. Il en vient à regretter cette parole qu'on n'a pas voulu, ou qu'on n'a pas su lui enseigner.

10° La parole, même pour le sourd-muet, est l'expression la plus spontanée, la plus rapide, la plus sûre et la plus complète de la pensée.

11° Le sourd-muet est en quelque sorte *humanisé*, qu'on nous permette cette expression, par la parole. En effet, on a remarqué qu'elle ennoblit tout son être en donnant à sa figure une expression plus calme, plus sereine et en tempérant les mouvements désordonnés de ses bras et de ses mains, si disgracieux parfois et si peu faits pour lui attirer la sympathie même des personnes qui vivent avec lui.

12° Enfin, quel est celui d'entre nous qui n'a pas remarqué combien le sourd-muet élevé par la méthode des signes, est défiant et susceptible? Volontiers il soupçonne qu'on dit du mal ou qu'on se moque de lui. Aussi ne rêve-t-il que vengeance, et, en attendant le moment où il pourra l'accomplir, il trouve le moyen, à chaque instant, de témoigner sa mauvaise humeur. Eh bien, c'est ici que se manifeste d'une manière décisive la supériorité de la méthode d'articulation sur celle des signes; car, par la parole et la lecture sur les lèvres, le sourd-muet peut s'assurer de l'objet des conversations qui se font en sa présence, et ainsi éviter à ses proches et à lui même, une vie pénible et des relations désagréables, sinon dangereuses.

Ainsi l'influence bienfaisante de la parole se fait sentir non-seulement dans l'acquisition des idées, dans celle de la langue nationale et dans la vie pratique, mais surtout dans la *vie morale des individus* atteints de surdi-mutité. Certes, ce sont bien là de véritables titres de noblesse que nous ne saurions reconnaître à la langue mimique ni à l'écriture.

Sur les questions Méthodes, par M. Rössler.

Méthodes. — 1. Voici les avantages de la méthode d'articulation sur celle des signes :

a) La parole articulée contribue puissamment au développement intellectuel du sourd-muet; elle apprend à penser comme nous et à s'exprimer de même. De cette manière elle le met en possession du moyen le plus général, le plus commode et le plus naturel pour entrer en relation avec les personnes entendantes et parlantes qui l'entourent, et le rend véritablement à la société;

b) Ainsi en apprenant au sourd-muet le langage de tout le monde, on lui facilite son chemin dans la vie, et

c) On augmente incontestablement son bonheur; car le sourd parlant et lisant sur les lèvres la parole d'autrui, se sent rapproché, autant que possible, de ses frères et sœurs entendants, et par cela, il se sent véritablement homme au milieu de ses semblables;

d) La langue parlée, en outre, est le moyen d'éducation le plus parfait pour le sourd-muet, aussi bien que pour nous, sous le rapport du développement harmonique de notre être, et en particulier de notre faculté de penser logiquement sans la forme de la proposition;

e) Elle est aussi le meilleur moyen pour le sourd-muet de continuer seul son instruction après la sortie de l'école;

f) La parole orale exerce une influence salutaire sur tout l'organisme du sourd-muet, en réglant et en fortifiant le jeu des poumons;

g) Elle ennoblit tout son être, en donnant à sa physionomie une expression plus calme et plus humaine, et en tempérant ses mouvements brusques et convulsifs, si disgracieux généralement et si peu faits pour lui gagner les sympathies de son entourage;

h) L'action de parler et d'observer attentivement le jeu naturel et régulier des organes vocaux augmente l'influence de notre langue sur la formation de la pensée et la compréhension;

i) La langue articulée seconde puissamment l'étude des différentes parties du discours et de la proposition, les exercices de mémoire et l'expression de la pensée par l'écriture;

k) Le langage de la conversation et la langue écrite sont identiques;

l) La langue parlée, qui est celle de tout le monde et de tous les instants, se rattache directement à la vie de relation, et de ce fait elle rapproche le sourd-muet beaucoup plus de la société qui l'entoure, que tout

autre moyen de communication, en même temps qu'elle augmente, et comme fond et comme forme, son niveau intellectuel et moral;

m) Enfin, l'avantage décisif pérémptoire de la méthode d'articulation sur celle des signes, consiste en sa valeur dans *la vie pratique*, pour laquelle nous élevons le sourd-muet, et en *sa force civilisatrice* de premier ordre. Mais cet avantage n'est réel et incontestable que si le langage du sourd-muet devient assez *intelligible et courant;* et pour atteindre ce résultat, déjà les premiers débuts de l'enseignement doivent se baser sur l'intuition *(Anschaung)* et le mot et la phrase parlés. Puis, s'élevant de plus en plus haut dans le monde de l'abstraction, l'élève doit arriver, en dernier lieu, à exprimer librement ses idées et ses pensées. Cependant le but de notre enseignement, ainsi précisé, ne peut-être atteint qu'avec des enfants convenablement doués et exempts d'idiotisme, à quelque degré que cela puisse être.

2. La méthode orale pure consiste en ce que le mot parlé, et non le geste, serve de point de départ à l'enseignement, de manière à ce que, dès le début, le mot et la phrase articulés se joignent étroitement et indissolublement à l'action de penser, et qu'ils deviennent, pour le sourd-muet, l'unique moyen pour communiquer à son entourage ses sensations, ses besoins et ses sentiments.

En procédant ainsi, les impressions produites sur l'enfant rappellent en lui invariablement les formes de la langue parlée; et celle-ci et la faculté de penser en se développant ensemble, et en se complétant mutuellement, finissent par ne former plus qu'un seul tout organique, comme il en est pour l'enfant qui entend. La langue parlée étant la base de tout l'enseignement, la langue écrite, comme forme visible, marche à son côté en servante humble et docile.

3. Les signes naturels ce sont les mouvements du visage, de la tête, des bras et du corps entier qui accompagnent involontairement nos réflexions et nos paroles, surtout dans les moments d'impressions spontanées et profondes; ou bien ce sont des gestes analogues dont se sert le sourd-muet pour nous communiquer ses sentiments intimes, ou pour nous faire part de ce qu'il a vu ou ressenti. Les gestes naturels ont cela de caractéristique que tout le mond les comprend sans commentaire; tous les autres signes sont conventionnels ou artificiels, et ils ont besoin d'être appris par l'étude.

4. Les moyens les plus naturels et les plus efficaces par lesquels le sourd-muet acquerra promptement la connaissance de la langue usuelle sont:

a) La concordance *(Uebereinstimmung)* entre les exercices de la langue parlée et écrite et l'enseignement proprement dit;

b) L'exercice constant et gradué des mots et propositions les plus

usuelles, revenant toujours et formant ainsi l'étroit cercle de la conversation journalière;

c) Le développement de ces formes acquises par une pratique continuelle de la parole, facilitée par les relations suivies de nos enfants avec les différentes personnes de leur connaissance, soit dans soit hors de la maison;

d) Les exercices de conversation, les copies, les comptes-rendus, les reproductions verbales ou écrites d'un petit événement raconté ou arrivé sous les yeux de l'enfant, ou la description d'un objet présenté, soit en nature, soit en image: en un mot les exercices pratiques de construction et de style sous toutes les formes.

Aussitôt que l'enfant a appris à connaître quelques expressions, il faut exiger de lui de s'en servir de suite dans ses rapports avec son entourage. Des entretiens familièrs sont à organiser auprès des touts petits élèves, et dans les classes supérieures toutes les leçons doivent tendre à enrichir les expressions et à généraliser l'usage de la parole. À côté de ses entretiens familiers les enfants doivent beaucoup lire, soit des faits empruntés à la chronique locale, soit des annonces et des publications pouvant les intéresser. Ces faits divers sont réproduits verbalement et par écrit par nos enfants, qui se familiarisent ainsi de plus en plus avec la manière de parler de tout le monde.

Le livre de lecture doit renfermer des morceaux choisis de toute nature, narrations, descriptions, dialogues, lettres d'amitié, lettres d'affaires, etc., afin de faire connaître ainsi à l'enfant le langage qui est propre à chacun de ces différents produits littéraires.

Une marche régulière et graduée dans tous ces exercices est d'une grande nécessité, si l'on veut atteindre le but que nous nous posons. Il n'est pas nécessaire que tout exercice verbal soit ensuite rendu par écrit; mais il importe que chaque enfant ait son vocabulaire pour y inscrire, au fur et à mesure, chaque nouveau mot et chaque nouvelle forme qu'il rencontre. Ces tournures nouvelles demandant des explications à propos, elles peuvent tenir lieu des leçons de grammaire, qui ne deviennent vraiment profitables et utiles qu'au troisième et dernier degré de notre enseignement.

La grammaire n'est pas plus à introduire dans l'enseignement du premier degré de nos institutions, que nous ne la recommandons à l'école publique pour des enfants de 7 à 8 ans. Même au second degré il ne peut guère en être question, car ce ne sera jamais la grammaire qui donnera au sourd l'habitude et la pratique de la parole. Nous exerçons avec lui les différentes formes grammaticales au fur et à mesure que nous en sentons le besoin. Les règles de l'accord, de l'adjectif, de la déclinaison du verbe et de la syntaxe sont étudiées, peu à peu, en dehors du livre, et résumées,

dans la division supérieure, dans une annexe jointe au livre de lecture. Là, l'élève trouvera réunis et condensés les principes généraux de la langue écrite qu'il connait déjà, au reste, par la pratique. Cette annexe, qui sera étudiée avec soin, comblera les lacunes qui pourraient s'être glissées dans notre enseignement, et elle servira toujours de conducteur fidèle à l'élève, quand il n'aura plus à côté de lui le professeur dévoué, prêt à le seconder à tout instant. Le but de l'enseignement de la grammaire est, par conséquent, essentiellement pratique; la science théorique nous intéresse peu, et nous la mettons pour nos élèves de côté, comme bagage plus embarrassant qu'utile.

6. Voici les livres ou manuels que nous mettons entre les mains de l'élève. Pour le cours d'articulation nous avons notre *collection de vignettes* (1) que nous découpons et collons à côté du nom écrit dans le cahier de l'enfant. Vient ensuite *le livre de lecture* (2) du second degré, qui est également entre les mains de tous les élèves, et qui est complété par un *cours supérieur* (3), qui contient des matériaux assez riches et variés pour suffir à tous les besoins. Pour la division supérieure nous recommandons également un manuel d'arithmétique.

Parole del sig. dott. Treibel sulle tesi 2ª e 3ª. (4)

Miei signori! Devo premettere che mi pare quasi inutile sforzo quello di voler esattamente definire i confini che separano i gesti artificiali dai naturali. La cosa verrà diversamente riguardata da ciascuno secondo il proprio modo di vederla, e per conseguenza anche le risposte saranno diverse, siccome le sentimmo dai precedenti oratori, i quali hanno pure tutti, in certo senso, ragione. Il meglio sarebbe in verità che questo eterno disputare di gesti naturali e gesti artificiali si mettesse una volta nel di-

---

(1) Rössler, *Bilderbogen.*

(2) Rössler, *Erstes Lese-und-Sprachbuch.*

(3) Rössler, Hill, Vatter, ed altri.

(4) Il signor Treibel, direttore dell'Istituto di Berlino, troppo tardi mi mandò le sue parole dette nel Congresso perché si potessero mettere al loro posto, invece di quelle raccolte dal suo labbro per mezzo degli stenografi. Pel che traduco queste (V. pag. 93) e poche altre, aggiungendole qui nell'appendice, siccome meritevoli, parmi, di speciale osservazione.

Il Compilatore.

menticatojo per sempre (1); nella Germania tali dispute han prodotto abbastanza male; poiché quei maestri di sordomuti i quali, per qual che sia ragione, non possono far buon viso ad un metodo di articolazione, chiamano tutto gesti naturali, il possibile e l'impossibile; di maniera che alla fine, secondo loro, di gesti artificiali non altri rimangono che i così detti segni metodici.

Se si volesse considerare oggettivamente l'idea *gesti naturali*, comprendendo fra essi anche certi segni e ritenendo forse questi come ajuti ammissibili per l'insegnamento nelle scuole dei sordomuti, difficilmente si riuscirebbe ad un soddisfacente risultato, perocché presto ci dovremmo convincere che quei gesti naturali, che per alcuni fanciulli sono naturali, sono per gli altri forse nella maggior parte artificiali, ché a loro più non ne sarebbe conosciuta l'origine, la fonte da cui prima erano naturalmente usciti. Per chiarire la cosa, si devono considerare i gesti naturali siccome qualcosa di soggettivo, e intendere per essi quei segni che il sordomuto nel vedere l'oggetto o un fatto, fa da sé o anche coll'ajuto altrui, sì però che coll'uso del detto segno gli si presenti, come un'imagine, dinanzi all'anima la cosa o il fatto rappresentato. Da questo assoluto soggettivismo dei gesti naturali consegue per sé stesso la loro più grande limitazione: il che noi per nessun modo consideriamo quale un danno, ma piuttosto per un vantaggio non abbastanza altamente predicato: ne consegue inoltre un assai limitato uso degli stessi per l'insegnamento.

Dal fin qui detto già appare che noi rigettiamo assolutamente l'uso della lingua dei gesti artificiali nell'istruzione dei sordomuti, e nelle scuole nostre non le concediamo quartiere. Ma noi cerchiamo di restringere possibilmente anche l'uso dei gesti naturali e li permettiamo solamente nella istruzione e per la comunicazione cogli allievi più piccoli, coi quali non vi sarebbe nessun altro modo possibile per intenderci. Ben si vuol far notare che anche qui noi non andiamo oltre il segno d'indicazione universalmente intesa né oltre quei gesti che si presentano in certo modo da sé alla vista dell'oggetto o del fatto.

Il metodo misto, cioè l'uso insieme della lingua parlata e di quella dei gesti, io la addito, senza esitare, siccome ciò che di più rigettabile possa essere stato immaginato nella parte della pedagogia di che qui ci occupiamo. Non ostante la mia opposizione al metodo francese, darei la preferenza a questo siccome al migliore, se mi si ponesse innanzi di fare la scelta solo fra esso e il metodo misto.

---

(1) *Ganz zum Fenster hinauswerfen* (gettare al tutto dalla finestra): frase troppo forte, in verità, nella nostra lingua.

Il compilatore e traduttore.

Possa essere di insegnamento l'amara esperienza che si fece di quel metodo nella Germania. Colà per lunghi anni si istruirono i sordomuti col mezzo della lingua parlata e dei gesti, credendosi forse di trarre così vantaggio dal meglio dei due sistemi; ma fu una trista disillusione, poiché qui pure si esperimentò che è difficile servire a due padroni, ed i gesti sono per la scuola tedesca un padrone molto forte, duro, che anche oggi non dappertutto si è potuto cacciar fuori, e spesso, durante la notte, semina la zizzania là dove si era il buon grano seminato.

Pel che, via, miei signori, via tutti i mezzi termini, via i gesti: la nostra parola d'ordine sia la parola, sia il metodo puro di articolazione.

Parole del signor Treibel sulla questione V. (1)

Miei signori! Dalle opinioni fin qui esposte, parmi che all'insegnamento grammaticale pei sordomuti si voglia dare un'importanza assai minore di quella che in realtà si merita. Esporrò ora brevemente il mio modo di vedere sulla soggetta questione. Io pure sono di avviso che nelle classi inferiori e medie non possa darsi un insegnamento propriamente metodico della grammatica; pure un certo riguardo le si vuole già avere anche in queste classi. Certamente qui il principio che dirige l'insegnamento, non è la grammatica, ma il bisogno in generale che ha il fanciullo di parlare (*das Sprachbedürfniss des Kindes*); tuttavia non si deve mai dimenticare che le forme grammaticali che occorrono in tale insegnamento, si devono consolidare cogli esercizî. Lo sperare stabilità delle forme grammaticali soltanto dall'uso della lingua, dal parlare, apparve essere un'illusione. E' si intende da sé che qui bisogna lasciar da parte ogni trattazione scientifica sistematica della grammatica; piuttosto devono le forme particolari essere dimostrate con esempî, e gli esercizî devon anche essere solo per esempî. Nelle classi superiori io desidero un insegnamento speciale di grammatica, nel quale si raccolgano le forme fin allora usate e sieno fatte conoscere allo scolaro in un insieme ben ordinato. Appena poi si vuol dire che anche in tale insegnamento la cosa principale è l'illustrazione per mezzo di esempî, e bisogna tenersi lontano da ogni non intesa impronta di formole (2) e terminologia scientifica.

---

(1) Vedi la nota n. 1 nella pag. antec. ed a pag. 157.

(2) *Von Schematismen*, dice il testo, che credo dover tradurre col valore del greco *σχημάτιον*.

Non si è mai detto abbastanza di guardarsi dal trascurare la grammatica, e le esperienze fatte nelle scuole tedesche pei sordomuti possono ben fornirci degli istruttivi avvertimenti. L'antica scuola si serviva continuamente della grammatica siccome di principio direttivo nell'insegnamento della lingua, di maniera che questo si teneva stretto stretto al filo delle regole grammaticali. Quando, dopo una lunga serie di anni, ci si fece accorti della falsità di questo principio, e si riconobbe che tutto questo lavoro aveva sempre in sé un carattere assai teoretico, e che per la vita pratica, per l'apprendimento della lingua famigliare non porgeva quei risultati che se ne erano aspettati, si precipitò nell'estremo opposto col bandire affatto fuori della scuola ogni insegnamento grammaticale ed aspettare ogni salute dal parlare e dall'uso. Naturalmente gli effetti di questa parzialità non si fecero aspettare a lungo, perocché, sebbene per questo modo si ottenesse una certa facilità di lingua ed abilità nel conversare, vi mancava soprattutto la sicurezza grammaticale e intanto si venivano a commettere i più grossolani errori contro le regole grammaticali, per modo che non di rado la lingua non era più di un puerile accozzamento di vocaboli. Cotale lingua dei sordomuti era in certo modo un corpo a cui mancava la solidità dell'armatura ossea. Questa può essere fornita soltanto dalla conoscenza grammaticale; nel che fare si vuol badare al giusto contrappeso, non dimenticando certamente la carne, senza cui le ossa rappresenterebbero solo un nudo scheletro senza vita.

Volendo io ora raccogliere in una le idee, che sono venuto fin qui svolgendo, dico: Nelle classi inferiori e medie non vuol esser dato nessun insegnamento grammaticale propriamente detto; pure sulle forme grammaticali che occorrono, si facciano esercizî accuratamente per mezzo di esempî, affinché ricevano stabilità; nella classe superiore entra l'insegnamento grammaticale, ma tenendosi scrupolosamente lontano da ogni trattazione puramente teoretica o scientifica.

Analyse du Mémoire de M. Sawallisch, d'Emden, en réponse à la question n. 1 (Méthodes), par M. L. Vaïsse.

L'avantage de la méthode orale sur la méthode mimique consiste:

1° dans la situation du sourd-muet mieux comprise;

2° dans un but plus exact assigné à l'enseignement;

3° dans une voie plus sûre suivie pour atteindre le but.

Les partisans de la méthode orale apprécient avec justesse la situation

du sourd-muet, quand, en comparant cette situation à celle de l'entendant-parlant, ils reconnaissent la première comme anormale. La raison de cette anomalie c'est la surdité. De cette infirmitè en résulte une seconde, le mutisme, qui apparait quand on voit le jeune sourd forcé de recourir à des signes pour faire comprendre ce qu'il sent, ce qu'il désire. L'école orale se propose, la surdité ne pouvant être enlevée, de faire du moins cesser le mutisme. Cette école comprend donc mieux la situation du sourd-muet, et elle détermine mieux aussi la tâche à accomplir que ne le fait l'autre école. Celle-ci regardant le sourd-muet comme un individu normal, c'est-à-dire complet dans son genre et en possession, avant toute instruction, d'une langue qui lui est propre, prétend qu'on doit, non seulement respecter, mais encore développer cette langue, qui est celle des signes.

Le but que poursuit l'école orale, c'est de renverser la barrière qui sépare le sourd du reste de l'humanité, de jeter un pont, pour ainsi dire, sur l'abîme qui s'est ouvert entre lui et les autres hommes, et pour cela de lui donner le langage qui seul le rendra complètement à la vie civile et à la vie religieuse. L'autre école, ne s'occupant que d'un certain développement intellectuel et ne se préoccupant pas assez des nécessités pratiques de la vie, alors même qu'elle enseigne avec quelque succès la langue écrite, laisse subsister en grande partie la barrière qui s'élève entre le sourd-muet et les autres hommes. Elle élargit même l'abîme par le développement donné par elle artificiellement à la mimique.

Le moyen dont se sert l'école orale pour faire tomber la cruelle barrière, pour franchir le funeste abîme, c'est le langage des mots, enseigné d'abord sous la forme parlée, puis sous la forme écrite. L'école mimique, après avoir reçu ses élèves *muets*, malgré son dire qu'ils étaient déjà en possession d'un langage, les maintient et les laisse dans le *mutisme*. Une fraction de cette école admet bien l'enseignement de l'articulation, donné, en dehors des léçons ordinaires, aux sujets qui lui paraissent offrir pour cet exercice le plus de dispositions; mais cette articulation n'est qu'un simple travail de classe; ce n'est pas véritablement la parole, ce lien humain, instrument en même temps que véhicule de la pensée, et pour nous, instituteurs des sourds-muets, non seulement objet mais encore moyen d'enseignement. La langue habituelle des élèves de l'école que nous croyons devoir combattre, demeure le langage des gestes. Or ces signes-là ne sont pas, vis-à-vis de l'écriture, qu'on les croit propres à enseigner ce qu'est la parole; car ils forment avec elle deux langages distincts, tandis que la parole et l'écriture sont une même langue, sous deux formes se reproduisant l'une l'autre.

Le fait qui domine ici toute la question c'est que la parole est le langage de l'immense majorité des membres de la famille humaine, dans laquelle

la mimique n'est que celui d'une infime minorité. L'école orale s'efforce avec raison de rapprocher ses élèves de la société, tandis que la méthode mimique prétend à tort rapprocher de ses élèves la société. La première crée au sourd (qui a cessé d'être muet) des rapports faciles avec les autres hommes, dont il comprend et emploie le langage, La seconde le laisse isolé avec ses signes, ou ne pouvant communiquer, quand il a appris à écrire, qu'à l'aide d'un matériel qu'on n'a pas toujours à sa disposition, et qui est d'un emploi, d'ailleurs, incomparablement plus lent.

Le sourd de naissance qu'on a mis en état de lire la parole sur les lèvres d'autrui et de l'émettre à son tour d'une manière intelligible, se trouvera, au sein de la société des autres hommes, dans une condition préférable à celle de tel autre qui pourra quelque fois avoir des connaissances générales plus étendues, mais qui n'aura pas un moyen de communication aussi commode.

Longtemps on a cru, et les adversaires de la méthode orale prétendent encore, que l'emploi de la parole par le sourd de naissance est une chose contre nature. On ne peut pourtant méconnaître les solides raisons qui militent en faveur de la thèse contraire. Le sourd-muet n'est condamné au mutisme ni par son organisation physique, ni par sa constitution intellectuelle. Nous, nous *entendons* la parole et nous associons l'impression que nous en recevons à l'impression que font sur nous les choses. Lui, il *voit* (il a pu vérifier par le toucher), le mouvement qui se produit dans les organes de la parole pendant l'émission des sons de la langue. L'enfant sourd apprend ainsi sa langue maternelle d'une manière fort analogue à celle par laquelle le jeune entendant l'apprend. Seulement, celui-ci est impressionné par l'accent, l'harmonie du débit de son interlocuteur, et il peut le transporter dans son propre débit, tandis que cet accessoire de la parole est perdu pour celui-là, dont la voix artificiellement cultivée marque du charme d'une voix émise sous le contrôle naturel de l'oreille. Heureusement que, même privée de ce charme, la parole réussit encore à servir de vêtement à la pensée et d'instrument à la culture intellectuelle. Le point essentiel, c'est que l'idée de la chose et celle du mot vient eveillée simultanément, résultat qu'assurent même, au sourd de naissance, les soins d'un instituteur intelligent.

L'expérience montre que les jeunes sourds formés à la parole s'instruisent, toutes choses égales d'ailleurs, plus facilement et plus complètement que ceux qu'on n'a formés qu'à l'emploi de l'écriture. Cela doit s'attribuer surtout à ce que la parole favorise l'abstraction en raison du caractère de son expression plus indépendant de la représentation du fait matériel.

En même temps que la parole est entre les hommes le meilleur moyen des communications quotidiennes, elle est le meilleur moyen aussi de per-

fectionnement mutuel. Aussi, tandis que le sourd-muet instruit par la méthode des signes voit son instruction s'arrêter au moment où il quitte son instituteur, celui qui a été instruit par la méthode de la parole articulée, continue à augmenter chaque jour ses connaissances par le simple fait de ses rapports faciles avec son entourage.

Non seulement, il trouve dans sa pratique de la parole le moyen de poursuivre son instruction générale au delà du moment où il a quitté l'école; mais encore il y trouve directement celui de s'assurer une position en raison de la facilité que verront, dans l'industrie, les patrons, par exemple à s'entendre avec lui.

Ajoutons à cette énumération des avantages que présente la méthode orale, celui-ci que, par l'exercice qu'elle leur donne, elle fortifie les poumons, et qu'elle aide en même temps au développement de tout l'organisme. Par là, une plus grande quantité d'oxigène se trouve en contact, avec le sang, et par là, enfin, toute la constitution se régénère.

Ce n'est pas seulement sous le rapport matériel, c'est aussi sous le rapport moral que l'enseignement de la parole et par la parole mérite d'être préféré pour l'éducation du sourd-muet. La surdité le rendait soupçonneux, méfiant. Il s'imaginait, en voyant les autres s'entretenir ensemble, qu'ils parlaient de lui et se laissait facilement aller à croire qu'ils ne faisaient pas d'une manière bienveillante. Mis en état de comprendre ce qu'on dit de lui, il est soulagé d'une méfiance qui n'a plus d'objet, se sent mieux porté pour les autres, et plus heureux au milieu d'eux.

Les considérations qui viennent d'être offertes, font ressortir les avantages de plus d'un genre que la méthode orale possède sur la méthode mimique. Il nous reste à faire remarquer qu'elle plaide elle-même sa cause par le fait avéré que sa pratique gagne tous les jours plus de terrain dans les établissements pour l'éducation des sourds-muets, où la méthode mimique en perd en proportion.

Puisse la méthode orale, en même temps que son domaine s'étend, se perfectionner et devenir de plus en plus sûre. Puissions-nous, ainsi, continuer, dans notre œuvre, l'*ephpheta* du Maître, et, si nous ne pouvons ouvrir l'oreille du sourd, délions au moins la langue du muet pour lui faire bénir de la bouche, comme de l'âme, le nom du Séigneur.

Parole del dott. uff. AUGUSTO ZUCCHI, pronunciate nel R. Istituto di Milano pei Sordomuti, il 5 settembre 1880, in occasione dell'inaugurazione della lapide al conte Alessandro Porro. (1)

Quella pietà che qui vi ha condotti, Signori, e parecchi di voi da terre assai remote, per accomunare il frutto delle vostre esperienze sui miseri privi d'udito ed impediti della favella, certo vi farà assistere con vivo compiacimento anche alla modesta solennità con la quale questo R. Istituto rende onore alla memoria del suo presidente, nobile Alessandro Porro, la cui morte, avvenuta da oltre un anno, è qui tuttora deplorata come lutto recente.

Non dirò con molte parole quale uomo e cittadino egli sia stato, in qual modo abbia concorso a preparare al paese l'affrancamento dalla signoria straniera, come siasi serbato devoto all'Italia fatta indipendente e alla dinastia con lei immedesimata, quale ricchezza abbia posseduta di profondo sapere, massime nelle dottrine morali ed economiche, e quale copia abbia spiegato di quei fecondi pensieri che si traducono in opere fruttuose.

Certamente io potrei parlarne, se non con degno valore, tuttavia con verace e profondo sentimento, perché a me fu dato l'invidiabile privilegio di restare per più anni dappresso a lui come a maestro, e di conoscere tutti i particolari della limpida sua vita pubblica e privata.

Ma qui dirò soltanto e in semplici parole quale benefattore abbia avuto in lui questo Convitto, e quanto per ciò sia meritata l'onoranza che oggi gli tributiamo.

Sorto nei primi anni di questo secolo, il nostro Istituto ebbe prospero incremento per opera dei Governi che si succedettero fino al nazionale, e dei valenti che vi tennero il carico della direzione e dell'insegnamento. Ma fu solo dopo il 1860 che venne reso tale da non temere il confronto coi più rinomati. Un decreto del Re Vittorio Emanuele, di gloriosa memoria, ne commise la cura ad un collegio di ragguardevoli persone, che con titolo di Consiglio direttivo ne determinasse gli ordini educativi e didattici e ne reggesse l'amministrazione, con l'incarico di proporre le riforme più atte a

---

(1) A pag. 6-7 non ho pure accennato a questo discorso del cuore, che fu sì bel preludio al Congresso: valga a farmi perdonare la grave dimenticanza il metterlo qui siccome chiusa del lungo lavoro, compiendone così esso, col salve del benvenuto, degnamente e dolcemente il ciclo.

Il Compilatore.

renderlo consentaneo alle inclinazioni, ai bisogni, ai trovati del tempo. A presidente di siffatto Collegio venne nominato Alessandro Porro; né migliore poteva essere la scelta perché in lui erano in grado eminente tutte le doti per tenere tale ufficio. Lo rendevano autorevole la dignità di senatore del regno, la fama conseguita in alte cariche pubbliche e l'appartenere a quella schiera di patrizî lombardi, i quali, e nei giorni in cui si affilavano nell'ombra le spade, e quando levate scintillarono al sole, si resero più segnalati per civili spiriti e operoso amor patrio.

Fin dalla sua giovinezza egli, studiosissimo di molteplici discipline, aveva pur approfondita quella che insegna a educare il fanciullo per formarne l'uomo, e si era resi domestici i varî modi dell'insegnare. Dei criterî e delle pratiche d'amministrazione poi aveva fatto seriissimo esperimento, come ne diè luminosa prova fino al termine de' suoi giorni quale presidente della Cassa di risparmio lombarda, la quale durante il reggimento di lui allargò i beneficî della sua istituzione e accrebbe la sua storica rinomanza.

Fu quindi vera provvidenza che in quell'ora di invocate riforme venisse assunto a presidente di questo Convitto un uomo così preparato a dirigerlo con pratico senno e in cui le elette qualità della mente erano rese rispettabili e care dalla bontà di un animo indulgentissimo. Negli infelici qui raccolti, condannati ad avere così scarsa parte dei beni della sociale convivenza egli vide una famiglia confidata a lui perché di quei beni riuscisse ad avere maggior copia e fosse in alcun modo risarcita della loro privazione. Li riguardò quindi come figli e riputò suo debito dedicar loro tutte le cure, ricorrendo per essi ad ogni industria della carità e della scienza. Li studiò pertanto nella loro indole, ne indagò le attitudini e i bisogni in modo da averne lume per istabilire sicuramente il lor indirizzo educativo, ponendo in tali studî e in tali indagini quel rigore di analisi che era connaturale alla tempra di quella sua mente acuta e tenace, e che in lui si era fatto abitudine per il tranquillo e indefesso esame che soleva fare di ogni tema, di cui cercasse la soluzione. Con ciò egli non sodisfaceva soltanto ad una vaghezza dell'intelletto: no, era la sua una sollecitudine benevolente per questi sordomuti poveretti, era un bisogno del cuore animato sempre dal sentimento dell'alto fine al quale mirava. Or quando si sappia che in Alessandro Porro avevano salde radici gli affetti religiosi, e che egli, ragionevolmente ossequioso alla fede dei padri, la confessava senza paure e senza ostentazione, si dovrà consentire che nel governo di questo Istituto egli portò lo zelo di un cristiano filosofo, temperato dalla riflessione, illuminato dalla esperienza e guidato dal fermo concetto del dovere, a cui egli componeva ogni atto nell'adempimento de' suoi offici.

Io non dirò tutte le innovazioni che per opera di lui qui si succedettero nella disciplina, nell'insegnamento, nell'azienda amministrativa e che, dimo-

strate utilissime dalla pratica di ogni giorno, attesteranno sempre la sua prudenza e sagacia.

Tuttavia di alcune farò breve menzione, perché toccano punti capitali e rivelano la bontà e larghezza de' suoi civili intendimenti.

In questo Convitto per l'addietro raccoglievansi insieme commisti, e insieme venivano educati, sordomuti di civile e di umile condizione; agli uni ed agli altri promiscuamente si conferivano i posti gratuiti a carico dello Stato, e a goderne il beneficio venivano chiamati soltanto sordomuti delle province lombarde e venete.

Parve al Porro meno saggio consiglio che non si avesse riguardo alla disuguaglianza di condizione delle famiglie, onde gli allievi pervenivano e nelle quali ad istruzione compiuta sarebbero rientrati; e stimò che, dacché nell'arringo della vita la sorte dei sordomuti d'umile stato sarebbe stata differente da quella dei civili, doveva pur essere diverso il loro avviamento educativo e diversi fra loro gli studî, le esercitazioni, le abitudini del vivere.

L'attuazione di tale idea esigeva un'assoluta separazione fra le anzidette classi di convittori, anche perché qualsiasi ripiego di distinzione mal si conviene fra giovinetti che convivono collegialmente.

E il Porro con risoluto pensiero ruppe d'un tratto l'antica tradizione, e fissato un equo ripartimento dei posti gratuiti, perché tutti i sordomuti di qualunque classe avessero la loro parte nella beneficenza del Governo, ottenne che qui si raccogliessero solo i civili, e gli altri venissero collocati nei Convitti specialmente adatti per loro, proporzionando così l'educazione e l'istruzione a un ragguaglio non punto casuale ed arbitrario, ma fisso in certo modo da quel fatto provvidenziale e sociale onde scaturisce la disuguaglianza delle condizioni.

Riflettendo poi che lo Stato rappresenta l'universalità dei cittadini, egli ritenne ripugnante a tal concetto che venisse ristretta alle sole province lombarde e venete la istituzione dei posti gratuiti e governativi, e volle che potessero aspirarvi e fruirne sordomuti di tutta Italia. Così questo Convitto cessò di essere provinciale per diventare italiano, e alla nostra città si aggiunse il vanto di un Istituto nazionale che dà ricetto, o altrimenti provvede, a sordomuti di ogni classe e di qualsiasi parte della penisola.

Questo onore dell'Istituto e questo vanto di Milano si assicurarono ancor meglio mercè di un'altra fondazione dal Porro richiamata in vita, quella cioè di una *Scuola di metodo*, diretta a formare gli insegnanti pei sordomuti di tutto il Regno e aperta presso questo Convitto.

Aver accennato il fine di questa Scuola è avervene detta tutta l'importanza; e già a quest'ora se ne constatano i provvidi effetti ottenuti a mezzo dei molti docenti, che, formati qui, si distribuirono nelle Scuole italiane pei sordomuti e cooperarono in questi ultimi anni a diffondervi

quel maraviglioso trovato della paziente carità, pel quale gli infelici privi di udito, non più gesticolanti, non più legati all'incompleto, per quanto prezioso, linguaggio delle dita, sono resi capaci di leggere la parola sul labbro altrui, di articolarla essi medesimi e di conseguire un'istruzione che non finisce cogli anni di dimora in Convitto, ma continua e si accresce ancor dopo fra il consorzio degli udenti per mezzo appunto della conquistata parola.

Quello che sin qui poveramente vi esposi, non è che un debole cenno delle benemerenze che il Porro si acquistò nei dieci anni che tenne la presidenza di questo Istituto. Ma il loro ricordo è indelebilmente scolpito nel cuore dei colleghi del Consiglio, ch'egli ebbe a cooperatori, nel nome dei quali io ho l'onore di tenervi queste parole, e che pure camminando sulle orme di lui troppo spesso sono costretti oggi a deplorare che sia mancata per sempre quella sicurezza di consigli e di provvedimenti ch'egli portava nel reggimento di questa famiglia.

Ed è pure indelebilmente scolpita nel cuore degli educatori e dei maestri, e di questi allievi, che rimpiangono perduti i di lui indirizzi, che furono sempre quelli di un benefattore e di un padre.

Era debito quindi che qui si conservasse la cara venerata di lui immagine col richiamo dell'obbligo che l'Istituto gli professa, né si poteva augurare occasione più opportuna per rendere solenne questo atto di riverenza e gratitudine, perché oggi all'intervento dell'illustre Capo della provincia e dei molti concittadini che ebbero carissimo il Porro, si aggiunge anche la presenza dei Rappresentanti di tutti i pietosi che da ogni parte del mondo civile soccorrono ai sordomuti e qui convennero per studiare come mitigarne il grave infortunio. Così quest'uomo che ai tanti suoi pregi univa la più rara modestia, sì che soleva quasi respingere da sé il vanto delle sue opere per lasciarlo riflettere sugli altri, consegue oggi un onore degno di lui, perché questi stranieri, nostri ospiti, tornando alle loro contrade e portandovi la notizia di quanto avranno qui veduto e divisato sui poveri sordomuti, narreranno, che uno dei loro benefattori più insigni e meritevole di essere da tutti ricordato, fu il nobile Alessandro Porro.

ELENCO

DEI LIBRI E DEGLI OPUSCOLI

PRESENTATI AL BANCO PRESIDENZIALE

durante il Congresso

Les nombres décimaux et simultanement le système métrique d'après la méthode J. R. Pereire. Cours de la quatrième année d'études. Par M. Magnat, directeur de l'école Pereire. — Genève, imprimerie Tapponier et Studer, route de Carouge, 1880.

Inaugurazione dell'Istituto Assarotti pei sordo-muti del circondario di Chiavari e pubblico esperimento degli alunni della classe preparatoria. Addì 1° giugno 1879. — Chiavari, tipografia Argiroffo, 1879.

Citolégie-Enseignement du premier âge. Méthode Jacob Rodrigues Pereire. Par M. Magnat, directeur de l'école des sourds-muets (Enseignement par la parole). Avenue de Villiers, 94, à Paris. — Deuxième édition. En vente chez MM. Sandoz e Fischbacher, libraires, 33, rue de Seine, à Paris, 1876.

Organisation des écoles de sourds-muets par M. Magnat, directeur de l'école Pereire. Etudes d'un des rapporteurs du Comité d'organisation du Congrès international de Milan, en 1880. — Genève, imprimerie Tapponier et Studer, route de Carouge, 19. 1880.

Livre de lecture à l'usage des sourds-muets par M. Magnat. Troisième édition, revue, corrigée et augmentée. Faisant suite à la Citolégie. — Genève, imprimerie Tapponier et Studer, route de Carouge, 1878.

Cours d'articulation: enseignement de la parole articulée aux sourds-muets par M. Magnat, directeur de l'Institution des sourds-muets à Genève. — Paris, Sandoz et Fischebacher, éditeurs, 33, rue de Seine et rue des Saints Pères, 33. 1874.

Il primo libro per l'insegnamento della lingua ai sordomuti di M. Hill, preceduto da un sillabario per la pronunzia e la nomenclatura. Traduzione e compilazione di P. F. (con permesso dell'autore). — Milano, tipografia e libreria editrice Giacomo Agnelli, via Santa Margherita, 2. 1873.

Institution nationale des sourds-muets de Paris. Organisation. 1° Conditions d'admission (Elèves pensionnaires. Elèves boursiers). 2° Réglement et questionnaires (Examen des candidats à divers grades du professorat). 3° Programme d'études (Études élémentaires, primaires et complémentaires). — Paris, Boucquin, imprimeur de l'Institution nationale des sourds-muets, rue de la Sainte Chapelle, 5. 18/8.

Il sordomuto che parla. Note ed osservazioni di P. Fornari. — Milano, P. Rechiedei, 1872.

Gli istituti e le scuole dei sordomuti in Italia. Risultati dell'inchiesta statistica ordinata dal Comitato locale pel Congresso internazionale dei maestri dei sordomuti da tenersi in Milano nel settembre 1880. Relazione del dottor Enrico Raseri, segretario della Giunta centrale di Statistica. — Roma, tipografia Elzeviriana nel Ministero delle finanze, 1880.

Cenni storici e compendiosa esposizione del metodo seguìto per l'istruzione dei sordomuti poveri d'ambo i sessi della provincia e diocesi di Milano, del sacerdote Giulio Tarra, rettore e maestro del pio Istituto. — Milano, 1880.

Rendiconto per gli anni dal 1876 al 1878 della Commissione promotrice l'educazione dei sordo-muti poveri di campagna nella provincia di Milano. — Milano, tipografia San Giuseppe, 1880.

Il Pròvolo al Congresso internazionale dei maestri dei sordomuti in Milano nel settembre MDCCCLXXX. — Verona, tipografia Sordomuti, 1880.

Sulla istruzione dei sordomuti. Memoria del sacerdote Eliseo Ghislandi, direttore del regio Istituto e membro della Commissione promotrice l'educazione dei sordomuti poveri di campagna in Milano. — Milano, 1865.

Notizie sul Regio Istituto dei sordomuti in Milano, pubblicate in occasione della Esposizione universale di Parigi del 1878, a sensi della circolare del ministro dell'istruzione pubblica, 16 giugno 1877, nº 521. Relazione del direttore sacerdote cavaliere Eliseo Ghislandi ed allegati. — Milano, tipografia Lamperti, 1877.

Relazione sul Regio Istituto dei sordomuti in Milano dall'anno 1878 al 1880. Discorso letto in occasione del saggio di studî dato dagli allievi d'ambo i sessi nel giorno 5 settembre 1880 agli onorevoli membri del 2º Congresso internazionale pei sordomuti. Anno scolastico 1879-80. — Milano, tipografia Lamperti, 1880.

Smithsonian Institution. Bureau of Ethnology. Introduction to the study of sign language, among the North American Indians as illustrating the gesture speech of mankind. By Garrick Mallery, brevet lieut. col.; u. s. army. — Washington, Government Printing Office, 1880.

Biblische Geschichten. Ein Lesebuch für Anmündige, zunächst für Taubstumme, von Wilhelm Arnold, inspector an der Taubstummen-Anstalt zu Riehen (Dritte neu-durchgesehene Auflage). — Basel. Bahnmaier's Verlag (E. Detloss), 1877.

Erstes Programm der provinzialständischen Taubstummen-Anstalt zu Hildesheim (ostern 1879) inhalt: 1. Vorbemerkung vom director Ed. Rössler; 2. Fr. Chr. Kuhlgak, Gründer und Director der Taubstummen-Anstalt zu Hildesheim, von demselben; 3. Schulnachrichten aus dem Iahre 1878-79, von demselben; 4. Der Rechenunterricht in Taubstummen-Anstallen vom Oberlehrer Krack. — Druck von Gebr. Gerstenberg in Hildesheim.

The seventh annual report of the Church Mission to Deaf-mutes, New-York, 1879. New-York, J. H. Duyckinck, 1879.

Société pour l'instruction et la protection des sourds-muets par l'enseignement simultané des sourds-muets et des entendants-parlants, fondée en 1866 par A. Grosselin, reconnue d'utilité publique par Décret du 10 mai 1875. Troisième Assemblée générale, 2 mai 1880. — Paris, Alph. Picard, 1880.

Announcement of the National Deaf-Mute College, Kendall Green, Washington, D. C. 1879-80. — Washington, 1880.

Twenty-first annual report of the Columbia Institution for the Deaf and Dumb. For the fiscal year ending, june 30, 1878. — Washington, 1878.

Jacob Rodrigues Pereire, premier instituteur des sourds-muets en France, par Ernest La Roschelle. — Paris, F. Debons, 1877.

Conférence sur l'enseignement des sourds-muets dans les écoles des entendants, par M. Emile Grosselin, etc., 12 septembre 1878. — Paris, imprimerie nationale, 1879.

De l'instruction physiologique du sourd-muet. Communication faite au Congrès d'otologie de Milan 1880 par le docteur Edouard Fournié, médecin de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, etc. — Paris, imprimerie Moquet, 1880.

Amélioration du sort des sourds-muets. — Compte-rendu des séances de la quatrième section du Congrès universel pour l'amélioration du sort des aveugles et des sourds-muets, tenu à Paris du 23 au 30 septembre 1878. — Paris, imprimerie nationale, 1879.

On Teaching the Dumb to speak. Being remark on the best mode of educating children who are totally deaf bul *not* dumb, or who are deaf *and* dumb. By James Patterson Cassels, M. D., M. R. C. S. Lond., etc. — Glasgow: J. Hadden 1878.

L'audifono, l'elettrofono e i sordomuti. Lettera del dottor Bargellini, di Firenze, al dottor Cerruti, di Torino (Estratto dall'*Imparziale*. — Firenze, tip. Cooperativa, 1880).

PUBBLICAZIONI

FATTE INTORNO AL CONGRESSO (1)

Congresso internazionale dei maestri dei sordomuti (V. numeri 35-36, 30 settembre e 14 ottobre 1880 dell'*Educatore italiano*, diretto da P. Fornari, in Milano, Giacomo Agnelli).

Le Congrès de Milan pour l'amélioration du sort des sourds-muets. Rapport adressé à M. Eugène Pereire, président du Comité d'organisation par Ernest La Roschelle, secrétaire du Comité. — Paris, M. Saint-Jorre, octobre 1880.

Les institutions des sourds-muets en Italie et le Congrès de Milan. Rapport adressé à monseigneur l'évêque de Soissons et Laon et à MM. les membres du Conseil d'administration et de perfectionnement de l'Institut de Saint-Médard-les-Soissons, par M. le chanoine L. Bourse, directeur, à l'occasion de l'introduction de la méthode orale pure dans cet établissement. — Citeaux, 1880.

Report of the proceeding of the international Congress on the education of the deaf, held at Milan, septembre 6th, 11th-1880; taken from the english official minutes, read by A. A. Kinsey, secret. of the english-speaking section of the Congress. — London, W. H. Allen, 1880.

Rapport au ministre de l'Intérieur et des Cultes sur le Congrès international réuni à Milan du 6 au 12 septembre pour l'amélioration du sort des sourds-muets, et sur l'état de l'instruction des sourds-muets dans les principaux établissements qui leur sont consacrés en Italie, par M. Franck, membre de l'Institut. — Paris, 1880.

Congrès international de Milan pour l'amélioration, etc., par le docteur Peyron (Dans les *Annales des maladies de l'oreille, du larinx*, etc., n. 5, novembre, n. 8, décembre. — Paris, G. Masson, éditeur).

Zweiter internationaler Taubstummen-Lehrer-Congress in Mailand, von J. Hugentobler (*Im* Organ der Taubstummen-und-Blindenanstallen in Deutschland u. s. w. Redacteur: Dr. Matthias. N. 11-12 nov.-dec. 1880. — Friedberg, Verlag von Carl Bindernagel).

---

(1) Sono quelle note al segretario generale, per essergliesene gentilmente mandato una copia.

Milan Congress. Letter to miss ROGERS on the international Congress, held at Milan, etc., by SUSANNA E. HULL (Thirteenth annual report of the Clarke Institution for Deaf-Mutes at Northampton, Mass. for the Year Ending sept. 1, 1880, etc. — Northampton, Mass. press of the Gazette Printing Company, 1880).

Rapport à M. le Président du Conseil de l'Instruction publique et des Beaux Arts, sur le Congrès international des Maîtres des sourds-muets à Milan en 1880, par A. HOUDIN, etc. — Paris, imprimerie nationale, 1881.

Institution of Deaf Mutes by SUSANNA E HULL (Education an International Magazine. Conductor Thomas W. Bicknell Bôston. New England publishing Company. Vol. I. January-February, 1881, n. III, London).

CENNI STORICI

E

COMPENDIOSA ESPOSIZIONE

del metodo seguito

PER

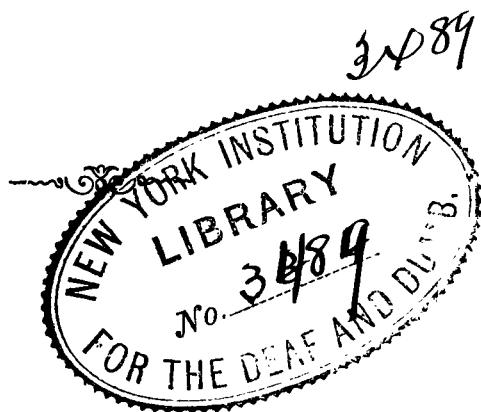
L'ISTRUZIONE DEI SORDO-MUTI POVERI

D'AMBO I SESSI

della Provincia e Diocesi di Milano

PEL

Sac. Giulio Tarra

RETTORE E MAESTRO DEL PIO ISTITUTO

MILANO

TIPOGRAFIA DI S. GIUSEPPE

1880

Agli Egregi Colleghi

DIRETTORI E MAESTRI DEI SORDO-MUTI

RACCOLTI

NEL CONGRESSO INTERNAZIONALE DI MILANO

nel Settembre 1880.

Io non so come meglio esprimere la mia riconoscenza nel vedere la mia città natale scelta a sede del secondo Congresso Internazionale per il miglioramento della condizione dei sordo-muti, e la mia gioia nel salutare gli illustri Fratelli di questo santo ministero, quì convenuti dai due mondi, che coll'esporre e dedicare a loro quanto fu oggetto della mia non breve e svariata esperienza in questo ramo d'insegnamento. Nei cinque lustri, da che mi trovo occupato in quest'ardua impresa, ebbi campo di provare e di studiare la natura, il valore e l'efficacia dei varii metodi praticati per l'educazione dei sordo-muti, di compararne i vantaggi e di riconoscerne i difetti ed i pregi; e, risoluto d'attenermi al migliore, quello prefersi che mi risultò eminente per pratici risultati. Pertanto la storia di tali studii, di tali esperienze e dei convincimenti che ne ritrassi, il piano con cui mi sembra miglior partito applicarli, tanto per rapporto al mezzo che al metodo d'insegnamento, la distribuzione delle classi e delle materie nel

progressivo corso d'istruzione, l'orario in cui credetti conveniente fossero ripartite le varie occupazioni giornaliere, i criterii che mi reggono co' miei Colleghi nell'educazione dei due numerosi Convitti affidati alla mia direzione, e, in fine, i risultamenti ottenuti e le nostre speranze, tutto ciò vuol essere il tema di questa mia semplice e succinta relazione, nella quale « quòd sine dolo didici, sine invidia communico » *(Prov). E offrendola a voi, amati Colleghi, come un caro ricordo del nostro bene augurato convegno di Milano, fò voto che possa giovare al santo fine che ci raccolse, di renderci uniti, come nei propositi, nell'azione, di agevolare in qualche modo il vostro compito, e d'avvantaggiare quindi davvero la sorte dei nostri amati pupilli.*

Milano, 15 Agosto 1880.

P. Giulio Tarra.

Propositi e Problemi.

Quando nel 1855, dalla fiducia della Commissione e più dell'Ill.mo Conte Paolo Taverna, suo Presidente, e primo fondatore e benefattore di questo Istituto, fui chiamato ad assumerne la direzione, peritoso per la mia giovanile inesperienza e per la novità e la difficoltà dell'impresa, io mi rivolsi a chiedere lume ed aiuto dai tecnici e dai libri. Ma, con mia grande sorpresa, io dovetti presto riconoscere che nè dagli uni nè dagli altri mi potevo aspettare il desiderato soccorso, perchè quest'arte si trovava tuttora in quell'incerto e vago periodo di formazione, che non permetteva ai tecnici di farsi maestri ad altri, nè di pubblicare delle esperienze che potessero servir di guida sicura a chi s'avviasse nel malagevole ed oscuro cammino. Pertanto, ritrovandomi, come il Poeta, in una specie di selva oscura, — *d'onde la diritta via era smarrita,* — o, dirò meglio, non era ancora aperta, mi riconobbi nella dura, ma, dirò, fortunata necessità di studiare io stesso il terreno fra cui, dovevo avanzarmi per tracciarvi quella via che meglio conducesse alla meta il mio povero gregge. Quindi mi proposi di considerare spregiudicatamente la natura, la condizione e le esigenze del sordo-muto e, presa cognizione pratica dei varii metodi che già si fossero attuati allo scopo della sua educazione, di adottare quello che, da tal esame coscienzioso, mi fosse risultato il più conveniente ed efficace a raggiungere il grande intento della rigenerazione morale e civile di questa infelice famiglia.

Con questo proposito, postomi all'opera coi miei pochi, inesperti ma volonterosi e zelanti cooperatori dei due Convitti, ben presto ci avvedemmo che un tale intento non sarebbe realmente ed efficacemente raggiunto, quando il sordomuto non fosse portato alla cognizione e all'uso del linguaggio nazionale, con cui potesse pensare, intendere ed esprimersi colla forma e quindi nel modo comune al resto degli uomini; e che soltanto con tal mezzo avrebbe potuto ricevere le cognizioni convenienti alla sua educazione coll'ordine e la disposizione usata dagli altri. Noi fummo convinti che non la società doveva ridursi a lui, ma lui elevarsi alla società, e che ogni altra forma data al suo pensiero e alle sue cognizioni lo avrebbe lasciato in una condizione eccezionale, eccentrica, in un perpetuo ostracismo morale e sociale, mentre non avrebbe dato sicura guarentigia nè a noi nè agli altri che la sua istruzione avesse ad essere solida, effettiva, permanente. Noi dunque ci risolvemmo di raccogliere e impegnare tutte le nostre forze per insegnare innanzi tutto ai nostri allievi la lingua nazionale, onde poi, con essa, istruirli a pensare, a comprendere, ad esprimersi e a ricevere ogni ordine di cognizioni nella forma comune.

Pertanto all'attuazione di questo proposito, ci si affacciarono tosto da risolvere i tre grandi seguenti problemi:

I. Con qual *mezzo* sarà più conveniente dare al sordomuto la conoscenza e l'uso del linguaggio nazionale perchè n'acquisti l'idea e il maneggio che n'abbiamo noi?

II. Con quale *procedimento*, e con qual *ordine*, lo si potrà meglio far venire al possesso di quel tanto di linguaggio che basti al suo uso e alla sua istruzione?

III. Quando egli possieda un tal mezzo, con qual *metodo*, con qual *misura* o *confine* sarà più ragionevole portarlo alle cognizioni convenienti alla sua condizione d'uomo, di cristiano, di cittadino e d'operaio o agricoltore?

Rispondere a questi problemi fu l'oggetto, la mira costante de' nostri studii, delle nostre prove, e delle successive modificazioni del metodo d'istruzione da noi praticate; e di queste io farò qui una breve rassegna, innanzi di passare ad esporre la natura e il procedimento del metodo da noi pre-

ferito ed ora con tutte le forze propugnato coll'opera ancor più che colla parola, perchè risulti a chi spregiudicatamente lo prenda in esame, come ad esso fummo portati non da una illusione o da un entusiasmo pel nuovo, ma dalla osservazione scrupolosa e dall'esperienza comparativa dei metodi, che logicamente e praticamente ci persuasero della sua eccellenza sovra ogni altro a raggiungere lo scopo che ci era proposto.

Studii ed esperienze sul mezzo più conveniente per insegnare al sordo-muto il linguaggio nazionale.

Il primo oggetto delle indagini, degli studii e delle esperienze a cui applicammo le nostre giovani forze, fu *la scelta del mezzo* che fosse più conveniente al nostro scopo d'insegnare ai sordo-muti il linguaggio nazionale per poter poi con esso erudirli in ogni ordine di cognizioni. E ben tosto ci avvedemmo che questo non era soltanto il primo, ma altresì il più importante problema che ci si proponeva a sciogliere, perchè dalla natura del mezzo che si sarebbe preferito come tramite di comunicazione tra il maestro e gli allievi, ne doveva conseguire la natura del metodo, la distribuzione dell'insegnamento e il risultato di tutta l'opera nostra. Pertanto, considerando che la sventura del sordo-muto e il suo ostracismo morale e sociale dipende appunto dall'inscienza del mezzo a noi tutti comune, non tardammo a convincerci che in nessun modo migliore si sarebbe contribuito a rigenerarlo a sè stesso e all'umana famiglia che col toglierlo al suo silenzio e ravvicinarlo, per quanto fosse possibile, a noi nella forma del pensare, dell'intendere e dell'esprimersi.

Con questo criterio direttivo noi ci ponemmo ad esaminare innanzi tutto se il mezzo naturale usato dal sordomuto e dagli altri con lui, precedentemente a ogni istruzione, ossia *la mimica naturale* potesse servirci di tramite per dargli il valore dell'umana parola. A ciò ci accreditava l'uso invalso nella maggior parte delle scuole straniere e delle nazionali, e, a prima impressione, ci attraeva la facilità e la naturalezza della cosa. Ma poi, dopo averne fatto esperimento,

dietro l'esame dei fatti e una più matura riflessione, noi venimmo nell' opposto convincimento, che cioè la *mimica*, indizio e disgraziato effetto della mutolezza, quando venga messa a fondamento della comunicazione del maestro coi propri allievi, conferma la divisione del sordo-muto dalla società umana, e diventa, anzi che un mezzo e un aiuto, un *ostacolo, il più grave degli ostacoli*, per portarlo alla cognizione e all'uso nel linguaggio nazionale; e ciò per le principali ragioni ch'io verrò esponendo.

È un fatto, tanto logico quanto innegabile, che il muto tende a gestire, e che quindi il fanciullo privo d'udito e di parola, ma non di senso e d'intelletto, si presenta alla scuola coll'abitudine di accennare, d'indicare e di riprodurre con dei segni semplici, informi, brevi, slegati, le cose, le azioni, le sensazioni, i bisogni corrispondenti alle sue impressioni, che sono stimolo necessario alla sua corrispondenza con chi gli sta intorno. Tali cenni però sono sì pochi, e così fatti, che non meritano il nome di *linguaggio*. Essi sono piuttosto *azioni* che *dizioni*, elementi, frammenti dell'oggetto del senso, anzi che d'una sua forma ideale. Per elevare la mimica alla natura di linguaggio, sicchè abbia il valore di vero segno mentale, coll'ordine, la pienezza, la chiarezza e la disposizione necessarie alla trasmissione delle idee in rapporto alle forme delle nostre lingue scritte e parlate, è d'uopo che il maestro inventi ed insegni al sordo-muto una gran copia di altri gesti convenzionali per tutto ciò che non può essere riprodotto con segni naturali e con forme sensibili, che stabilisca con lui distintamente il valore d'ogni gesto in relazione a ciò cui si riferisce, che insomma dia al sordo-muto la cognizione e l'uso del *linguaggio mimico*, e questo ridotto in misura che possa servire di tramite all'insegnamento del *linguaggio nazionale* che gli si vuol dare, sia *scritto*, sia *parlato*. A tal uopo sarebbe dunque necessario che il maestro insegnasse al sordomuto due lingue: *la mimica artificiale* a complemento della naturale, per sè insufficiente, e poi *la nazionale grafica od orale*, e quella in relazione a questa, sicchè ogni *parola* verrebbe ad essere *segno del gesto*, come il *gesto* sarebbe *segno dell'idea*. Di qui consegue: I. che la mimica naturale va

a perdere la sua natura per adattarsi all'ordine e all'indole del linguaggio scritto e parlato; II. che doppio viene ad essere il lavoro dell'insegnante; e III. che complicato ne rimane l'effetto nella mente del discente, ove due restano le forme, dovendo pensare col gesto, e scrivere o parlare nella lingua nazionale, dietro una laboriosa traduzione della prima forma pensata. Dico *laboriosa*, perchè, per quanto la mimica si sforzi di tener dietro alla lingua parlata, la natura dei due mezzi resterà sempre diversa, l'uno rappresentativo, l'altro espositivo; l'uno immaginoso, l'altro mentale; l'uno secondo l'ordine delle impressioni e dei fatti, l'altro secondo quello delle idee e della traccia grammaticale linguistica; per il che la traduzione o, dirò meglio, la riduzione del costrutto mimico non può che risultare assai complicata, intralciata, riflessa, lenta e difficile sopra ogni altra. Siccome poi l'anima è una sola, e una resta la sua forma ideale, la mimica rimane regina assoluta della mente del sordo mimo-parlante; e dal dominio del gesto consegue la morte della parola.

E l'osservazione sui sordo-muti istruiti con tal mezzo, ossia colla mimica a base del linguaggio nazionale scritto o parlato, non fece che confermarci nelle nostre previsioni: essi finivano per abbandonare la seconda forma colla quale riuscivano ad esprimersi con tanto stento, per attenersi alla prima, al gesto, reso ricco e completo dalla scuola, come a quello ch'era il più facile, comodo, irriflesso e scorrevole, più espressivo, più sentito e conforme alla loro immaginosa natura, al loro modo fantastico di concepire. Nè questo era il solo danno che ne derivava. C'era di più, che il loro spirito, tutto invaso dalle forme fantastiche, sovreccitato dalla continua materiale rappresentazione reale o metaforica e sempre sensibile delle idee, difficilmente si staccava poi dal campo della materia per elevarsi nella sfera delle astrazioni, delle riflessioni e del ragionamento; e nell'originalità del modo di sentire, d'immaginare le cose, e quindi di pensarle e di giudicarle, come d'esprimerle, i sordomuti, riuscivano troppo spesso esagerati, eccentrici, appassionati, caparbii, extrasociali, con grave pregiudizio del loro risultato educativo. La mimica facendo ciò che dice, riscalda troppo facilmente gli animi, chiama in azione i sentimenti,

rinfoca le passioni, e porta ad eccessi che la parola ben di rado raggiunge. — Quando poi, al termine dell'istruzione, gli allievi così istruiti, dalla scuola, ove si intendevano gesticolando, erano rimessi in grembo alla famiglia e alla società, che ignorano la mimica *artificiale* e poco comprendono anche di quella che si dice *naturale,* si trovavano a un tratto illusi, sconfortati, direi quasi traditi e lanciati in un nuovo e più doloroso isolamento, in una condizione più umiliante di quella da cui erano stati tolti quando, inscienti di tutto, ignoravano anche di essere infelici, verificando il doloroso evangelico presagio: *et fient novissima illius pejora prioribus.*

Questo complesso di osservazioni e di riflessioni sui fatti ci persuasero a considerare la mimica, non già come un mezzo nè come un valido sussidio, ma piuttosto siccome un'insidiosa avversaria dell'insegnamento mentale e linguistico dei sordomuti e, più, della loro verace educazione morale e sociale, a limitarne quindi e contrastarne, anzichè a favorirne lo svolgimento e l'uso, ad usarne in fine il meno che per noi fosse possibile nell'istruzione, insegnando ai nostri allievi la lingua nazionale direttamente come si fa cogli udenti, ossia in rapporto immediato coll'oggetto a cui si riferisce, senza porvi in mezzo altro segno di sorta. Da quel punto noi fissammo che il vero, il reale fosse l'oggetto semplice del nostro insegnamento linguistico, e che ogni parola fosse appresa dai nostri allievi come veste o forma dell'idea risvegliata dalla percezione diretta delle cose e dei fatti. Da quel punto il mezzo ideale per l'insegnamento linguistico diventò l'oggetto medesimo, ossia le cose e le azioni presenti, quindi, per induzione, le non presenti richiamate all'animo per mezzo del linguaggio già noto, giungendo per tal via fino ai veri soprasensibili e astratti.

Questo metodo (che comunemente vien detto *intuitivo,* ma che più propriamente deve dirsi *percettivo,* perchè si basa sulla percezione diretta dei corpi e delle loro attinenze), andò quindi sempre meglio svolgendosi nei nostri due Convitti col mezzo della scrittura e della ditalogia, non che della pronunzia e della lettura orale per quegli allievi che vi si mostravano meglio disposti, non avendo ancora un numero di maestri che bastasse a dar a tutti, come già si desiderava, l'uso della viva

parola. I risultamenti ottenuti con tal metodo furono confortevoli, ed alcuni dei nostri allievi d'ambo i sessi di quel primo decennio riuscirono a ben comprendere ed esprimersi colla scrittura, colla ditalogia e anche colla parola orale, e si conservano tuttora intelligenti del linguaggio e atti ad usarne lodevolmente. È però d'uopo confessare che per quelli che non ebbero il dono della parola articolata, il vantaggio dell'istruzione grafica e digitale, per quanto percettiva, non finì a corrispondere al nostro proposito e alle nostre fatiche. Restando sempre ad essi la difficoltà ad usarne nella famigliare conversazione, perchè nè la scrittura nè l'alfabeto delle mani erano compresi dal popolo delle campagne, la maggior parte ritornava all'uso dei segni naturali, da cui la confusione, gli equivoci, l'avvilimento, la solitudine, e quella citata eccentricità morale e sociale che tanto sinistramente influiva sul carattere e sul costume.

Una tale esperienza ci traeva ad affrettare coi voti il giorno in cui le migliorate condizioni dell'Istituto ci permettessero di dare a tutti i nostri allievi dei due Convitti la viva parola orale per istruirli con tal mezzo. Dal 1859, nel quale, (come ne fanno fede i programmi negli annui saggi), circa un terzo degli allievi e delle allieve era abilitato a leggere dal labbro e a pronunziare la lingua appresa collo scritto col metodo percettivo diretto, fino al 1870, si andò sempre meglio studiando un tal mezzo e constatandone i benefici risultati. A poco a poco, dietro opportuni esperimenti, verificandosi che tutti i sordo-muti, quando sieno atti ad essere educati, lo sono anche a parlare e a leggere dal labbro parlante, e che un sordo mezzo parlante era effettivamente in istato migliore che un suo fratello di sventura letterato ma muto, la parola articolata diventò oggetto degli studii e delle applicazioni di ciascun maestro, s'insegnò a presso che tutti i ricoverati nelle due scuole, e andò prendendo un posto importante come mezzo di comunicazione scolastica e quindi d'insegnamento della lingua e delle cognizioni. La ditalogia cedeva luogo alla lettura labbiale, e la scrittura alla viva pronunzia, la quale andava mano mano surrogando ogni altro mezzo nella conversazione tra il maestro e lo scolaro. I programmi dell'insegnamento pubblicati in quel decennio ne fanno testimonianza, mentre ne sono vivo

documento buona parte degli allievi usciti dall'una e dall'altra scuola prima del 1870, i quali conservano tuttora l'uso della viva parola, se non spedita e completa, per le ragioni che verrò esponendo, bastante però per farsi intendere nei principali bisogni della comunicazione, sia nella officina, sia nel campo, sia nella casa o nella chiesa.

Siccome però in questo periodo la parola articolata s'appoggiava ancora alla parola scritta, la quale, colla ditalogia, l'aveva preceduta come prima impressione mentale, come primo segno del vero percepito, e il linguaggio d'azione o pantomima naturale aveva prestato spesso l'elemento quando mancasse l'oggetto vero o verosimile, ne conseguiva che il concetto restava complicato e l'uso della lingua non poteva essere nè spontaneo nè spedito. La parola orale, riferendosi alla scritta o alla manuale, e questa alla mimica, restava confusa, ritardata, e, si direbbe, paralizzata: e la mente fra queste larve preferiva sempre la prima, ch'era anche la più comoda e sentita; e così, nonostante che i maestri si sforzassero di far vivere la parola come *mezzo principale* di comunicazione nella scuola, il sordo-muto continuava a pensare e ad esprimersi col gesto anzichè colla parola, che restava quindi scemata nel concetto, ritardata nell'acquisto, inceppata nell'uso.

In quell'epoca di transazione andò quindi in noi maturando il convincimento che il concorso dei varii mezzi: *mimica naturale, scrittura, ditalogia, parola articolata,* in luogo di venire in aiuto di questa, prevenendola e concomitandola, ne intralciava e indeboliva il concetto, e ne infermava l'effetto. Fu quindi sentito il bisogno d'una radicale e coraggiosa riforma, che semplificasse il metodo d'insegnamento e ne rendesse più efficace l'azione, col dare alla parola orale il primo, pieno e assoluto dominio dell'istruzione e dell'educazione, stabilendola *il solo mezzo* di comunicazione tra il maestro e lo scolaro, perchè diventasse poi famigliare tra gli stessi allievi, come doveva essere *il solo effettivo* tra essi e la società a cui si volevano restituire. Dal punto che era riconosciuto come la promiscuità dei mezzi tornava a pregiudizio del principale, ch'era *la parola viva,* bisognava risolversi e porre l'insegnamento dell'articolazione innanzi ad

ogni altro e fissar la parola come *l'unico mezzo* dell'istruzione, escludendo gli altri che ne inceppavano l'acquisto e l'uso, e subordinando ad essa anche la scrittura come una semplice applicazione della parola articolata e letta dal labbro.

Riconosciuto dunque che ogni dubbiezza, ogni peritanza o transazione o mistura di mezzi veniva evidentemente a pregiudicare l'opera nostra, ad attraversarci la meta, dal 1870 noi ci risolvemmo ad insegnare *la parola* e *colla parola,* senz'altro; ossia ci proponemmo di dare ai nostri allievi innanzi tutto *la pronunzia meccanica della parola e l'abilità di leggerla dal labbro*, quindi, *con essa, il valore dei vocaboli in rapporto al vero, al fatto, per ritenerla poi come unico mezzo di comunicazione di tutte le cognizioni naturali, morali e civili,* che sono necessarie alla sua educazione.

Da quel momento fu quindi escluso dalle nostre scuole ogni gesto, comunque riproduttivo e naturale, che servisse di richiamo delle cose, delle azioni e dei loro rapporti per l'insegnamento linguistico, perchè questo non avesse altro elemento ad informarne il concetto, che *il vero percepito* e *direttamente significato colla parola.* In pari tempo la ditalogia, che distraeva l'attenzione dalla lettura labbiale e la rendeva inutile, fu soppressa, e in breve tempo fu pienamente abbandonata dagli stessi allievi, sicchè il loro occhio, come la loro mente potè raccogliersi con tutto il vigore sul labbro parlante, e di là soltanto attendere il mezzo di comunicazione e d'insegnamento. Per la stessa ragione, col medesimo scopo, anche la lingua scritta, nel suo valore mentale, fu, come avvenne per noi, subordinata alla lingua parlata, sicchè le tenesse dietro come una sua utile applicazione, un suo disegno, che servisse non mai ad insegnarla, ma semplicemente a fissarla, a ricordarla, quando fosse già appresa dal labbro del maestro, pronunciata e resa famigliare all'allievo di fronte all'oggetto reale che rappresenta.

La parola orale restò quindi nelle nostre scuole, ed è tuttora, *il primo oggetto e l'unico mezzo d'insegnamento e di comunicazione tra il maestro e i suoi scolari, sia per insegnare la lingua, sia per dare ad essi ogni ordine di cognizioni.* Niente s'insegna prima della parola articolata e

letta dal labbro (lasciando in questo periodo preparatorio che il sordo-muto resti nella sua naturale inscienza e che usi pe' suoi stretti bisogni fisici e morali de' pochi segni ed indizii a lui spontanei, e procurando che non abbia campo di accrescerli e di ridurli a linguaggio); e appena che l'esercizio meccanico della parola è assicurato, *con essa sola e costantemente,* gli si dà la cognizione dei vocaboli, delle frasi e mano mano di quanto è richiesto alla sua progrediente istruzione mentale e morale.

Per ciò il metodo da noi preferito e praticato vien detto *orale-percettivo-puro:* — *orale,* perchè è dato colla sola parola pronunciata e letta dalle labbra; — *percettivo*; perchè la parola è insegnata in rapporto diretto col fatto esperimentato di presente o richiamato al senso e all'intelletto per mezzo delle parole note; — *puro,* perchè senza mistura, concomitanza o precedenza d'altri mezzi che possano in qualunque modo attenuare o intralciare l'impressione e l'efficacia della viva parola.

Vantaggi del mezzo unico « la parola ». Testimonianze in suo favore.

L'isolamento in cui restò la parola orale, mentre giovò a darle vita e valore, semplificò e rese più intensa l'opera del maestro, e migliorò assai il risultato dell'istruzione negli scolari. Tutte le forze dell'uno e degli altri raccolte a conseguire quell'unico effetto, raddoppiarono di vigore; e mentre l'insegnamento si rese più facile, più piano e più efficace, e l'acquisto e l'uso della parola diventò più sicuro, più rapido e radicale, la stessa educazione degli allievi ne risentì un segnalato vantaggio. Tolta la confusione delle impressioni e dei fantasmi mentali, che conseguiva dalla pluralità dei mezzi, per cui ad un solo obbietto corrispondevano le diverse larve del gesto, dell'alfabeto scritto, del manuale e del labbiale, la mente del sordo istruito colla sola parola in rapporto diretto col fatto, ne acquista e ne ritiene l'idea colla semplice veste della forma orale; esso quindi n'ha il concetto unico e puro

corrispondente a quello che n'abbiamo noi udenti e parlanti per natura; e mentre di quella forma, che è sola nel suo animo a rappresentare le sue idee, egli s'interessa e vi si attacca come all'unica tavola su cui la sua mente si regge, e n'usa con maggior coscienza e spontaneità, il suo spirito, non agitato nè distratto da altre larve sensibili, in essa si raccoglie e si riposa, e procede calmo ed ordinato all'acquisto delle cognizioni, che meglio comprende, applica e ritiene. In tal modo il sordo, non più muto, entra in quello stato fisiologico comune, ch'è la condizione fondamentale per conseguire il suo ravvicinamento all'umana famiglia, la sua verace, effettiva e permanente rigenerazione morale e civile. Il volto stesso, l'espressione, il contegno degli allievi così istruiti, manifestano a chiare note il benefizio di tal mezzo lasciato solo alla loro educazione; chè più non vi si scorge quell'impronta ruvida, selvaggia, quel fare originale, eccentrico, che non mai sparisce e che spesso va crescendo nei muti educati a base di gesto o colla mistura dei mezzi, tra cui la mimica, volere o non volere, tiene il dominio della fantasia e il regime del senso, e tutto invade e costringe come zizzania in campo estivo. Quando invece la parola è fatta padrona del campo come mezzo assoluto d'insegnamento, senza transazione di sorta, tramuta l'animo del sordo in un colto terreno in cui il seme delle idee e degli affetti si svolge naturalmente, liberamente e promette una raccolta, se non lussureggiante e copiosa, almeno sostanziale, vitale, la raccolta del vero pane mentale e morale.

Questo metodo, che fu ormai applicato per dieci anni con più di dugento allievi dei due sessi appartenenti ai nostri Convitti pei sordo-muti poveri, dà risultati che non possono confrontarsi con quelli che s'ottengono con qualunque mistura di mezzi. Basta visitare una scuola che proceda col sistema puro della parola, e un'altra ove essa non sia disgiunta come mezzo d'insegnamento dal gesto o dalla scrittura, per sincerarsi dell'eccellenza del primo metodo a confronto del secondo; poichè grande n'è la differenza dei risultati. Ove la parola, gelosa del suo dominio, non è sola padrona del campo dell'istruzione, lo cede al mezzo che menonamente glielo con-

tende: e infatti, là, essa non ha vita, la lettura labbiale è stentata, perchè l'occhio degli allievi attende l'idea da altri mezzi più comodi e speciosi, la pronunzia è più dura, più faticosa, l'espressione del pensiero più lenta, intralciata, scomposta, perchè altre larve l'attraversano nella mente, e la forma che vi predomina è la più comoda, la più sentita, quella dei gesti. Dove invece la parola sola è il mezzo costante dell'istruzione, la lettura labbiale è più pronta e sicura in ragione dell'esercizio fatto, perchè solo dal labbro venne il raggio della mente, quindi la pronunzia è più attenta e accurata, più fedele a quella del maestro, da cui ha un continuo alimento, la dizione più spontanea ed intera non risente lo sforzo della traduzione da un altro linguaggio nè la presenza d'altri segni mentali, e per fino l'espressione dei volti è di animi lieti, schietti, pacati, semplici insieme e riflessivi, ed offre all'occhio del visitatore quel certo che di omogeneo alla natura comune, che quasi più non lascia scorgere gli effetti della loro primiera sventura.

E in questo giudizio non m'illude l'amor di padre nè un soverchio affetto al sistema prescelto e attuato. Che tale sia l'effetto dell'insegnamento puro della parola l'attestano ad una voce i visitatori nazionali e stranieri che abbiano cognizione dei varii metodi applicati a mitigare la sventura del sordo-muto, da parecchi dei quali, di nazione francese, udii asseverare che se lo stesso l'Epée e il suo successore, l'illustre Sicard, vivessero ai nostri tempi e nelle condizioni in cui si trovano di presente gli Istituti dei sordo-muti, considerando comparativamente i risultati dei varii sistemi per il loro insegnamento, si farebbero senza dubbio, non che maestri, propugnatori ed apostoli del metodo che riserva alla sola parola orale l'ufficio di trasmettere al sordo le idee e di ridonarlo alla vera vita dell'intelletto e del cuore, di cui gode l'umana famiglia. Alessandro Manzoni, quando il giorno 8 d'ottobre del 1872, volle vedere tutti i nostri allievi e li sentì parlare e rispondere alle domande di religione ch'egli stesso mosse loro col labbro, esclamò: « *la redenzione del sordo-muto vaticinata dal Vangelo, è compiuta: i sordi intendono: i muti parlano!* ». Egli mi asseriva che quando, nella prima

metà del secolo, egli colla sua moglie Enrichetta Blondel aveva visitato la rinomata scuola del P. Assarotti in Genova, n'era partito, ammirato bensì delle cose meravigliose che v'avea veduto fare col gesto e collo scritto da quegli allievi, ma colla tristezza nell'animo di non possedere un mezzo di comunicazione viva che valesse a mettere in rapporto il suo spirito con quello di quei giovanetti tuttor muti e gesticolanti colle braccia e colle mani, e d'avervi veduta ancora scolpita e confermata dall'istruzione la fatale impronta della loro sventura; — *mentre con questi,* egli diceva additando i nostri allievi, *io provo il conforto di poter conversare con mutua intelligenza; nè più ravviso in loro degli infelici segregati da noi, ma degli uomini a noi pareggiati, e consapevoli e lieti di esserlo.* — E animava i maestri presenti perchè — *continuassero a tutt'uomo nel procedimento avviato con sì felice successo, surrogando pienamente al linguaggio dei gesti, che sarebbe facile alimento della fantasia e della passione e conferma dell' ostracismo del sordo-muto dalla società, quello della viva parola che, d'origine divina, e pienamente conforme alla natura dell' uomo razionale, portandosi direttamente all'intelletto, debb'esser guida anche per lui a formarsi idee pure e a ragionare colla calma e coll'ordine convenienti, mentre è il solo che lo rigenera radicalmente a sè, alla famiglia e alla società.* — Queste parole di un tant' uomo che, colla perspicacia della sua intuizione e colla profondità della sua riflessione, aveva d' un tratto rilevato ciò che era frutto per noi d'una lunga esperienza, ci confermarono sempre meglio nel proseguimento d'un tal metodo, senza badare alle contradizioni, nè sgomentarci degli ostacoli che andavamo incontrando nell'ardua via. Noi le serbiamo come un documento, un testamento prezioso di quel sommo fra i maestri e padri della patria nostra che, vicino al tramonto della sua vita, mandò con esse alla sventurata famiglia dei sordo-muti un raggio di dolce e benefico conforto, per lui e per loro *augurio di più sereno dì.*

E tali vantaggi furono pure riconosciuti da tecnici, non soltanto dai venti maestri che, in quest'ultimo periodo, successivamente l'esperimentarono nei due Convitti affidati alla mia

direzione e che, con tanta intelligenza pratica, coll'opera e collo scritto, propugnarono il metodo *orale - percettivo - puro*, ma anche dai Colleghi più studiosi e spregiudicati appartenenti ad altri Istituti ove si seguiva tutt'altra via, e che vollero prenderne cognizione e verificarne i risultati. Fra questi mi piace citare l'illustre Abate Cav. Boselli Direttore del R. Istituto di Genova, il quale, dopo aver visitato le nostre scuole, in una dotta e schietta relazione stampata, credo, nel 1873, ne dava al pubblico favorevole testimonianza, approvando un tal metodo come quello che, sopra ogni altro, raggiungeva il comune proposito, vagheggiando il bel giorno in cui le condizioni del suo Istituto gli permettessero di applicarlo agli allievi da lui dipendenti. — É vero che in una più recente scrittura pare che egli abbia in parte dimenticato quanto esperimentò in quella visita e asserì in quella prima pubblicazione; ma ciò non toglie che quanto egli pubblicava colla stregua dei fatti abbia il valore che si merita la sua non dubbia onestà. — Ma il suffragio più autorevole al metodo *orale - puro* gli veniva dall'Illustre Commend. P. Tomaso Pendola, Direttore del Regio Istituto di Siena, il quale, dopo quarant'anni di pratica col sistema misto, appena ch'ebbe a conoscere la natura e gli effetti di quello, si risolvette in suo favore, e, d'accordo coi suoi intelligenti e zelanti Colleghi, ne faceva l'applicazione nei due Convitti da lui dipendenti e vigorosamente colla penna lo propugnava nel Periodico da lui medesimo diretto: *Sull'educazione dei sordo-muti in Italia.* Da quel punto la maggior parte degli istitutori d'Italia si convinsero dell'eccellenza di tal metodo e lo vollero mettere in atto; ed è confortevole il constatare come, presso che tutti i Direttori dei quarantasei Istituti, tra maschili e femminili, ora esistenti in Italia, rispondendo alle domande loro inoltrate dal Comitato locale di questo Congresso per mezzo dell'Egregio Direttore della Statistica presso il R. Ministero d'Agricoltura e Commercio, ad una voce attestarono di non voler insegnare che *la parola* e *colla parola.* Il che se è un presagio consolante dell'unità del metodo che va ad avviarsi in Italia e per la verace rigenerazione di questa sventurata famiglia è un argomento sovra ogni altro apprezzabile in favore di quello preferito e propugnato da queste scuole milanesi pei sordo-muti poveri della campagna.

Procedimento tenuto per dare ai sordo-muti l'abilità di articolare la parola e di leggerla dal labbro.

Propostoci dunque d'insegnare con nessun altro mezzo che *colla parola*, il primo oggetto del nostro insegnamento al sordo-muto è l'*articolazione* e la *lettura della parola* dagli atteggiamenti e dai movimenti labbiali-orali. Questo primo periodo vien detto di *preparazione*, non tanto perchè in esso si prepara l'individuo all'insegnamento della parola mediante l'esercizio meccanico orale necessario per la successiva istruzione linguistica, quanto perchè, con questa ginnastica dispositiva, si esercitano le facoltà dell'allievo a riceverlo in modo conveniente. Il sordo-muto si presenta alla scuola, non soltanto ignaro di tutto, ma altresì impreparato all'istruzione, svagato, irrequieto, intollerante alla fatica, irriflessivo e smemorato e, salvo rare eccezioni, debolissimo in ogni funzione dello spirito, avverso ad ogni occupazione ed applicazione dei sensi. Pertanto, a richiamare i sensi e l'animo all'ufficio richiesto per l'apprendimento della parola orale, che deve conseguirsi per mezzo d'una attenzione costante, d'una minuta osservazione e d'una fedele imitazione delle posizioni e dei movimenti delle labbra e della lingua, noi troviamo assai conveniente di farvi precedere degli esercizii di ginnastica imitativa, scolastica, graduata, nei quali l'occhio comincia a fissarsi, lo spirito ad osservare, ad attendere, a riprodurre, a confrontare, a ricordare quei dati movimenti, che dai più spiccati discendono ai meno vistosi, e quindi si dispone grado grado a percepire ed a specchiare in sè le posizioni e le modificazioni dell'organo orale del maestro, ossia a leggere dal labbro e ad articolare. Questi esercizii ginnastici si estendono anche all'interno mediante l'aspirazione e l'inspirazione progressivamente più profonda e prolungata, ma sempre naturale e, possibilmente, senza aiuto meccanico, non usando dello spirometro che quando se ne senta il bisogno per aiutare una straordinaria deficienza del movimento polmonare, purchè con molta prudenza, ovvero allo scopo di conoscere il grado delle forze che i polmoni vanno acquistando. Poichè tutto ciò che in tale insegnamento

si ottiene automaticamente, fisiologicamente, è tanto di guadagnato per conseguire una pronunzia naturale, non che per conservare la semplicità, il prestigio e la simpatia del metodo.

Subito che, dietro la pratica di tali esercizii, l'allievo è abilitato ad attendere, ad osservare, a distinguere e a riprodurre i movimenti esteriori, per dargli un'idea di ciò che è chiamato a fare, prima di passare agli esercizii imitativi orali, troviam ragionevole e utile di fargli rilevare dal labbro, senza ripeterla, qualche lettera dell'alfabeto in confronto al disegno, e anche sinteticamente alcuni brevi vocaboli che presentino alla vista una più spiccata differenza fra loro, e che sieno relativi a cose ben note, per es: *pera, acqua, sasso, ovo,* facendogli indicare ciò che s'è pronunziato, dopo avergli ben fatto considerare le particolarità del movimento labbiale corrispondente a ciascuna di quelle lettere alfabetiche o di quegli oggetti. Non è altro anche questo che un accorto esercizio imitativo, un giuoco strategico, che vuol disporre l'allievo a comprendere che questi movimenti labbiali, ch'egli dovrà poi non solo rilevare, ma anche riprodurre, sono diretti alla formazione della parola, e quindi ad eccitarlo e innamorarlo al laborioso e paziente acquisto.

Quando l'allievo respiri bene, condizione necessaria per averne poi una voce naturale, tonica e sufficiente a sostenere i primi esercizii sillabici, si procede al secondo passo ch'è di provocare dal suo petto la *sua voce* o *il suo tono fondamentale.* Anche in ciò si procura d'evitare qualunque meccanismo e artificio di sorta perchè la voce non esca artificiale come il mezzo che l'avesse prodotta. Quando non si possa approfittare d'un resto d'udito, e questo fenomeno della voce non esista automaticamente, previa la giusta apertura della bocca, mediante opportuni e ingegnosi eccitamenti al *riso* o all'*esclamazione,* o prevalendosi della spontanea occasione del *pianto* (che, a detta dei fisiologi, sono le tre fonti dell'umana voce, come del risveglio del senso morale), e usando del tatto combinato colla vista, si studia di conseguire l'effetto. Nel che si ha cura d'attenersi piuttosto al tono tenue che al forte, alla voce sommessa che al grido, che non solo sarebbe facilmente dannoso alle deboli forze dell'allievo e forse rovinoso allo

stesso maestro, ma, quel ch'è peggio, falserebbe nel discente il senso interno della fonazione e quindi della parola, mentre per lo sforzo con cui avesse a produrre tale voce esagerata, l'esercizio tornerebbe uggioso e ingrato a lui e agli altri.

Conseguito il giusto tono della voce, l'istruzione avanza naturalmente al terzo passo, che è di trarne le modificazioni secondo la natura della nostra lingua, ossia le *cinque vocali fondamentali*. Le quali, come si producono per ragione dei diversi atteggiamenti e movimenti della lingua, delle labbra e delle mascelle, che modificano il suono della voce, che le accompagna, si provocano senza molta difficoltà, previo l'esercizio della *giusta posizione*, l'*attenzione* per la vista, richiamata allo specchio, sui *fenomeni del movimento esteriore* naturale e non esagerato, e per il tatto, sui *fenomeni del movimento interiore*. E questo è il criterio principale per l'insegnamento di tutte le lettere dell'alfabeto e delle loro combinazioni.

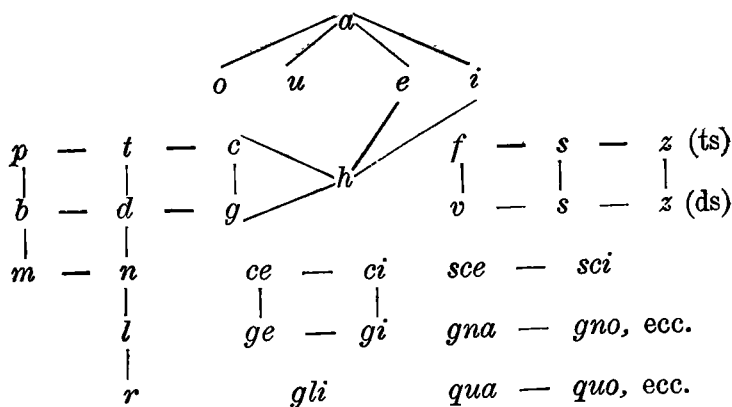
Per riguardo all'ordine, si procede razionalmente, dietro lo studio della genesi dei suoni e delle loro modificazioni, dall'esterno all'interno, dai più semplici ai più complessi, dai più ai meno sentiti. Tra le vocali quindi, ritenendo l'*a* come la modificazione più semplice della voce e base d'ogni fonazione, si passa poi ai suoi restringimenti che lo modificano nel senso verticale dell'*o* e dell'*u*, e in seguito a quelli che lo modificano nel senso orizzontale dell'*e* e dell'*i*. Le seconde modificazioni dell'*ó* e dell'*è* si riservano in seguito, a quando l'esercizio e l'osservazione arrivino a poter percepire le gradazioni di secondo ordine, le distinzioni più fine delle specie nel genere. La ginnastica sulle vocali che torna di somma importanza per la costituzione e l'arrobustimento della voce non s'abbandona mai in tutto il corso preparatorio, esercitandole sia nelle gradazioni di tono, in quanto si possano percepire mediante un resto di udito o col tatto, sia in quelle di tempo, facendole pronunziare sole o unite alle consonanti, prolungate, brevi o a scatto, sia in quelle d'intensità, con fonazioni graduate, sommesse, tenui e forti, sempre avuto riguardo alla particolare costituzione fisica dell'allievo e allo scopo di correggere le sue viziate naturali tendenze. Dall'insistenza in questo esercizio primitivo dipende tutto il risultato della successiva istruzione della parola;

poichè, come le vocali non sono che modificazioni del tono fondamentale, così tutte le consonanti non sono che modificazioni delle vocali; e mentre il difetto d'una o più consonante non impedisce che la parola sia compresa se le voci sono distinte, la più perfetta pronunzia delle consonanti non permetterebbe di rilevare il significato della parola qualora la voce e con essa quindi le vocali fossero indistinte, informi, eccessivamente tenui o rumorose, o nasali o gutturali, e quindi confuse.

Appena che la vocale è formata, per darle misura, vita e consistenza, si passa ad accoppiarla tosto a qualche consonante. La consonante è sempre, innanzi tutto, fatta rilevare e riprodurre mediante l'*attenzione alla sua particolare posizione e al suo movimento, non che ai fenomeni che l'accompagnano che sieno percettibili al tatto;* quindi la si fa unire alle vocali note per formarne le sillabe. L'insegnamento delle consonanti procede dalle più visibili, semplici e mute, per passar poi alle complesse, più interne e rumorose. Esso si semplifica assai, aggruppando fra loro quelle che hanno affinità per l'interna posizione, il movimento e gli annessi fenomeni. Con tal criterio per es: il *p* apre la via al *t* e questo al *c* (combinato coll'*a* e coll'*o*, ossia palatino): esse diventano una stessa produzione meccanica, colla sola differenza del punto di contatto, ma con una identica pressione, sia delle labbra pel *p*, sia della punta della lingua pel *t*, sia del suo dosso pel *c*, e con uno scatto d'aria eguale. A questo primo gruppo, per la medesima ragione e col medesimo processo, tien dietro il secondo, che comprende la *f*, la *s* e la *z* sibilante (composta di *t* e di *s* come in *pozzo, mazza, tazza*). E s'avverta che il ravvicinamento di queste lettere fra loro giova non solo a facilitarne la pronunzia, ma altresì all'esercizio della lettura labbiale, perchè mentre hanno tanta affinità interna fra di loro, hanno il vantaggio contemporaneo d'una spiccata differenza alla vista che non permette di confonder l'una coll'altra.

Lo stesso si dica dei gruppi che seguono, come quelli che implicano successivamente qualche maggiore difficoltà di pronunzia, delle *rumorose b, d, g,* corrispondenti al gruppo delle *mute p, t, c;* delle *ronzanti v, s, z,* (composto di *d* e *s* come in *rozzo, gazza, mezzo*), che corrispondono alle *sibi-*

lanti f, s, z (ts). A questi si fanno tener dietro le *rumorose nasali m* e *n,* e finalmente l'ultimo gruppo della *l* e della *r* (quando l'allievo non le abbia prodotte prima per una sua particolare disposizione), le quali sono le più complesse e quelle che importano l'uso d'una forza maggiore. — I gruppi *ci* e *gi, - sce, sci - gna, gno, gnu,* ecc., *qua, quo,* ecc., e *gli,* che sono i più delicati o misti e che importano molto esercizio precedente, si riservano ad appendice dello studio sillabico, quando i suoni precedenti sieno bene assicurati.

Quindi l'ordine dell'alfabeto, quale s'insegna ai nostri allievi, risulta così disposto:

Dal qual prospetto si rileva, che le consonanti, così ordinate orizzontalmente presentano le loro affinità per la pronunzia e le più spiccate differenze per la lettura labbiale, mentre verticalmente presentano le affinità più difficili a rilevarsi per la lettura labbiale, ragione che rende logico il loro disparato e comparativo insegnamento.

Gli accoppiamenti e le combinazioni diverse delle sillabe in vocaboli piani *(pàpa, tòpo, pìpa, càpo)* si fanno eseguire subito che una consonante sia ben rilevata e pronunziata, perchè, sillabando coi manosillabi, l'allievo non s'abitui agli scatti tronchi che sarebbero la rovina della parola, e per adattarsi alla natura della lingua italiana ch'è assolutamente piana, ossia coll'accento sulla penultima sillaba. Perchè l'allievo abbia idea dell'*accento,* basta fargli rilevare col tatto la maggior forza e la durata della sillaba su cui esso cade a

confronto della tenuità e scorrevolezza delle altre che la precedono o che le vengono dietro. Ottenuto l'accento del vocabolo piano, è facile conseguirlo nelle parole sdrucciole, aggiungendovi una sillaba (*tàvo - tàvolo, òvo - òvolo*), e nelle tronche, levandone una (*veritàde - verità, virtùde - virtù*). Questi primi vocaboli però devono darsi per semplice esercizio meccanico di pronunzia, indipendentemente dal loro significato, perchè l'attenzione del sordo parlante resti tutta raccolta sul lavoro dell'articolazione in rapporto alla lettura labbiale.

Ben esercitato l'organo alla vocabolizzazione di parole composte, prima di due, poi di tre o più sillabe, si passa a dare dei nomi di cose che si possano mostrare, vere o verosimili, nella sfera dell'esercizio meccanico ben assicurato. L'oggetto si presenta e si fa riconoscere al senso e alla mente per rapporto alla parola detta, *come un premio d'averla ben pronunziata* e quindi meritata. E così dai nomi di due sillabe: *pèra, pàne, vìno, òca,* si passa a quelli di tre, di quattro: *caròta, patàta, tavolino,* ecc., poi a quelli composti di sillabe complesse: *martello, scopa, carta,* ecc., e quindi ai numeri e alle parole di qualunque natura che sieno più necessarie nell'uso. A questo punto veramente ha termine il periodo preparatorio e incomincia il primo avviamento allo studio del lessico e del linguaggio, ch'è l'oggetto del secondo problema che, come accennai, ci veniva proposto da sciogliere per raggiungere il nostro scopo.

In questo periodo la scrittura è dapprima esercitata come un semplice esercizio di calligrafia, e solo quando l'allievo è giunto al possesso delle varie lettere rilevate dal labbro e ben pronunziate, gli s'insegna a riprodurle collo scritto e quindi a leggerle. Per il che la scrittura colla lettura grafica tien dietro alla lettura orale e alla pronunzia come un semplice disegno e una conferma, un mezzo di richiamo e di ricordo della parola parlata, e nulla più; sicchè il sordo, vedendo l'oggetto, ne pensi direttamente la parola, e viceversa; e, vedendo scritto un vocabolo a cui si riferisce una cosa, pensi quella cosa unita al movimento orale con cui apprese a distinguerla e a significarla parlando. In questo modo la scrittura non è già un altro mezzo d'istruzione, ma il riflesso grafico dell'*unico mezzo,* che resta sempre la *pura parola orale.*

Raccolte così tutte le forze del maestro e degli allievi sul solo esercizio orale, richiamando ad esso la stessa scrittura, che ne dipende e le vien dietro come ancella fedele, ne consegue che, meno rare eccezioni (sempre più rare, quanto più cresce l'abilità del maestro, la sua perizia nell'applicazione delle industrie e degli ingegni agli individuali bisogni, e il suo accorgimento nel proceder lento e sicuro; non che la sua pazienza e carità nel dare ai più deboli un esercizio più intenso e prolungato in ragione della lora debolezza fisica e mentale), tutti gli allievi, che non sieno cretini, e che quindi sieno atti a ricevere un'istruzione, riescono a parlare ed a leggere dal labbro; e al termine del primo anno sanno leggere dal labbro e pronunziare tutti i suoni elementari del linguaggio e le loro combinazioni in vocaboli ed in parole con un discreto corredo di nomi, non che leggerli dallo scritto e scriverli da dettato, come ne fanno fede i nostri annuali programmi e, meglio ancora, la scuola vivente e a tutti aperta. E un tal risultato, per rapporto alla lingua, non è inferiore a quello che si conseguiva con tutti gli altri mezzi riuniti. Che se un altro metodo potrà dare di più, nessuno certamente darà un risultato così vantaggioso e così diretto al nostro proposito, ch'è, come già dissi, di fornire il sordo-muto del mezzo più conveniente per essere istruito ed educato come i suoi simili, e d'intenderli e di farsi comprendere da loro colla forma comune.

Metodo usato per l'insegnamento del linguaggio nazionale.

Per quanto l'esercizio meccanico della parola non debba mai cessare in tutto il corso dell'istruzione, appena che il sordo è venuto in possesso dei suoni fondamentali e delle loro combinazioni, conviene approfittarne per entrare nell'insegnamento linguistico. Il ritardare più oltre sarebbe a danno della mente e della lingua stessa, poichè, in mancanza d'altro, il mezzo di comunicazione che va a svolgersi è quello dei segni mimici che tendono a prevenire la forma parlata e a farle un sottostrato rovinoso.

L'insegnamento del linguaggio, ossia del valore del lessico e del suo uso nella frase è il secondo problema non meno difficile, ma assai più vasto, e più complesso e complicato di quello. In tal opera, il maestro solo deve far le veci dell'intera società che concorre ad erudire gli udenti in questo elemento primitivo d'ogni scienza; la scuola deve supplire al vastissimo e svariato campo delle cose e dei fatti, in cui noi l'apprendiamo; e il breve tempo assegnato all'istruzione individuale degli allievi deve tener luogo di quell'incessante e molteplice esercizio, che a noi lo rende cotanto facile e famigliare.

Pertanto al maestro che si accinge ad avviarsi a una tale impresa si presenta davanti questo bivio: converrà procedere coll'ordine e col metodo grammaticale-dogmatico, ovvero con un ordine pratico-esperimentale?...

Trovandosi il sordo-muto dinanzi al suo maestro nella stessa condizione del bambino udente che ignora le forme rudimentali del linguaggio primitivo, noi non dubitammo che esso pure, come questo, abbia ad apprendere il linguaggio per la via pratica coordinata dei fatti e delle cose. Il procedimento grammaticale con cui s'insegna nelle scuole una seconda lingua, la nazionale, a chi già parla la primitiva, o quelle straniere a chi già conosce l'italiana, è un metodo scientifico, riflesso con cui si ritorna colla mente all'esame delle regole che reggono forme al pensiero già note e famigliari: ma un tal metodo non sarebbe nè logico nè possibile come punto di partenza nell'istruzione della prima lingua del pensiero, com'è quella che apprende il bambino da sua madre e il sordo-muto dal suo maestro. Noi quindi, senza perder d'occhio la traccia segnata dalla grammatica, intendo di quella che segue l'ordine logico, anzi studiandola noi stessi più che ci sia possibile profondamente per risparmiare un tal esame alle deboli menti dei nostri allievi, ci attenemmo nell'insegnamento primario della lingua al metodo *pratico-esperimentale*, detto *materno*, che segue il naturale e quindi logico ordine delle impressioni e delle idee, e che sempre si riferisce ai fatti; il quale, per tale rapporto, fu da noi detto metodo *pratico-percettivo-razionale*.

Con questo metodo l'insegnamento del lessico, ch'è il primo, e che, mai non finendo, puossi dire anche l'ultimo, si distribuisce e si coordina alla natura, quantità e qualità degli oggetti che successivamente vanno richiamando l'osservazione degli allievi nei varii luoghi e tempi e nelle circostanze della sua vita e della sua azione. Debb'essere la cosa che cerca alla mente il suo nome, non il nome che s'imponga alla cosa e alla mente, dietro l'aforismo giuridico: *res petit ad dominum*. Con questo criterio il maestro che s'impadronisca dell'animo del suo allievo, vede e sa più che non possa indicargli nessun manuale, quali e quanti vocaboli abbia a somministrargli, l'ordine che vi deve tenere, le misure e i confini fra cui ha da avanzare. A questo campo obbiettivo appartengono, innanzi tutto, le cose, le parti del corpo, le persone, le vesti, gli utensili che cadono giornalmente sotto i sensi degli allievi e che sono trattate da loro nell'uso giornaliero della vita; a cui tien dietro quanto è loro più noto, e più sentito fuori della cerchia dell'Istituto, e che si fa ripassare davanti ai loro occhi nel vero o nel verosimile. A tal uopo la scuola primaria è provveduta d'una copiosa raccolta di oggetti che rappresentano, più che sia possibile al vivo, ogni ordine di creature e di manifatture, di semi, materie e prodotti; nella quale si preferiscono le cose in natura o raffigurate in legno o cartonaggio, a quelle semplicemente disegnate, sia per la maggior efficacia sui sensi e al risveglio delle idee che vi si rapportano, sia perchè meglio si prestano all'uso pratico per l'insegnamento e per l'esercizio dei primi giudizii relativi alle qualità, alle azioni e ai varii rapporti che possono avere fra di loro o coll'uomo. Su di esse il maestro esercita grado grado l'allievo a formare dei giudizii semplici, poi complessi, poi composti, e ad esprimerli colle proposizioni convenienti, sia nella forma imperativa, che ne dà il senso pratico effettivo, sia coll'interrogativa che ne esamina gli elementi, e ne illumina e fa conoscere i rapporti, sia finalmente colla dizione positiva che ne forma la cognizione diretta. L'ordine di questi giudizii vien tracciato da quello delle idee, e questo da quello delle successive percezioni che vanno mano mano formandosi nell'allievo nella sfera crescente della sua pratica osservazione sulle azioni e sulle cose.

Quando poi l'istruzione del linguaggio passa al mondo invisibile, ossia a ciò che non può essere sottoposto alla percezione, come le cose assenti, quelle che non possono raffigurarsi o le azioni che non si possono riprodurre, le morali, le astratte, i fatti della natura o della storia, le cause, gli effetti, le ragioni, i fini, i sentimenti, i rapporti, le verità, le leggi, e quanto è oggetto della rivelazione, allora il maestro si attiene al criterio del filosofo cristiano: *invisibilia per visibilia intellecta conspiciuntur*. Dalle cose visibili si fa scala alle non visibili, dalle assenti alle presenti, dalle concrete alle astratte, spiegando le cose e le parole ignote colle cose e le parole note. Il presente percepito apre il passo all'intuizione del passato e del futuro, l'effetto fa assorgere alla causa, l'azione al suo fine, la materia allo spirito, il creato al Creatore, la coscienza alla legge e alla morale, il fatto al dogma. Con tale procedimento, avanzando con ordine ma senza impaziente ed improvvida precipitazione, anche la mente del sordo fatto parlante s'eleva a conoscere il valore d'ogni vocabolo e d'ogni frase astratta, a percepire ogni idea e ogni fatto immateriale, pur che sia in proporzione delle sue intuizioni precedenti e appoggiato al linguaggio ben conosciuto. Ed è appunto in queste operazioni tutte mentali in cui si sente il vantaggio e l'efficacia tutta particolare di non usare altro mezzo che la lingua e la lingua parlata; poichè soltanto alla sua natura incorporea e tutta mentale è riservato il magistero di esprimere e far concepire le astrazioni e le verità soprasensibili nel modo conveniente ad esse e all'intelletto; mentre in questo campo ogni segno figurato visibile e ogni gesto che s'attentasse di darne una forma, un disegno materiale, ne guasterebbe il concetto, quando pure, mutando natura al medesimo, non lo rendesse impossibile.

L'insegnamento logico del linguaggio, sottraendosi alle suddivisioni fatte dai grammatici (che diedero la stessa importanza al principale e agli accidenti, facendo tante parti del discorso quanti ne sono gli elementi e i rapporti), si semplifica e si rischiara oltremodo col dividersi a seconda degli elementi sostanziali che compongono l'idea; che sono: 1.° il NOME, co' suoi accidenti che lo completano: *articoli* o *indicanti*, *aggettivi* o *qualificanti, genere, numero,* ecc.), o quelli che

lo rappresentano *(pronomi)*; 2.° il VERBO colle sue modificazioni (di *tempo*, di *persona*, di *modo*, gli *avverbi*, ecc.) e i suoi rapporti *(preposizioni* o *rapportanti)*; 3.° le PARTICELLE CONGIUNGENTI che hanno l'ufficio di esprimere i rapporti razionali fra le idee; e in fine 4.° i VARII COSTRUTTI SINTETICI, che corrispondono al modo di concepire le idee complesse e che formano l'umano discorso. — Ognuna di queste parti del linguaggio, vuol essere considerata in ordine ai fatti che vi si riferiscono e ne diano all'allievo la distinta percezione; l'esercizio pratico deve dargliene l'uso; e da questo, più tardi, in quanto torni conveniente, lo si aiuta a dedurne le norme direttive o le così dette *regole grammaticali*. — Il corso del linguaggio, così arduo e complesso, per tal modo semplificato, si fa accessibile anche alle più deboli intelligenze, e meno malagevole ne torna la sua applicazione. Quindi l'istruzione linguistica delle nostre scuole si divide in quattro parti:

1.° Insegnamento della *nomenclatura* e degli esercizii pratici sulla medesima per mezzo di graduati giudizii sulle cose e loro qualità e sulle azioni che con esse si fanno;

2.° Del *verbo* e sue modificazioni all'espressione attiva dei giudizii semplici, complessi e composti;

3.° Delle *congiungenti* o *particelle razionali* a significare i rapporti intimi tra le idee ed i fatti; e

4.° Dei diversi *costrutti sintetici* della proposizione e del periodo per la formazione del discorso.

Prima di passare ad esporre il programma di ciò che viene a formar l'oggetto di ciascuna di queste parti dell'insegnamento linguistico nei quattro periodi corrispondenti, credo opportuno accennare brevemente i criterii che ci guidano nel loro svolgimento.

Dell'insegnamento della nomenclatura e dei primi giudizii pratici sulle cose.

L'insegnamento della nomenclatura comprende il primo lessico delle parole più necessarie, composte degli elementi sillabici ben pronunziati, non che i primi esercizii sul nome e i suoi accidenti, che servono a completarne il concetto, secondo

le esigenze progredienti della osservazione degli allievi. Ogni parola deve prendere il suo significato in presenza dell'oggetto che vi si riferisce; ma l'oggetto non debb'essere presentato se non quando il vocabolo sia letto dal labbro con sicurezza e con naturalezza e pronunziato colla giusta posizione e il dovuto movimento dell'organo, col tono della voce e l'accento richiesti a formarne una vera parola distinta, intelligibile, umana. Questa cura alla parte meccanica della parola deve sempre precedere il lavoro intellettuale che vi si rapporta, perchè la mente intenta al suo oggetto difficilmente si divide per considerare gli elementi che riguardano la pronunzia del vocabolo che gli conviene, e se questa non fu prima agevolata e resa sicura, mal si riesce a correggerla poi. Per questo riguardo, giova, in seguito, il far ripetere due, tre o più volte un nome ben pronunziato, con una sola mandata di fiato, perchè il neo-parlante si abiliti poi, senza bisogno di riflettere al lavoro meccanico, a pronunziare scorrevolmente il nome congiunto alla sua indicante o al suo numero, o ad una o più qualificazioni (*una pera buona, due mele rosse,* ecc.), e le prime proposizioni relative ai comandi dati (*Carlo ha saltato, Pietro ha passeggiato, Paolo ha nettato il banco* ecc.)

La prima nomenclatura, come dissi, debb'essere ordinata alla facilità della pronunzia, ossia composta degli elementi sillabici ben noti, e deve comprendere le parole più usate, non escludendo le dizioni più brevi, più facili e più necessarie, a qualunque categoria appartengano, pur che corrispondano al bisogno degli allievi, come sarebbero: *sì, no, io, tu, basta, ancora, piace, non piace, va, bello, brutto, male, bene, sano, malato, attento, buono, fame, sete,* ecc., i quali vocaboli mentre sono rischiarati e fatti vivi dal fatto, servono a dare al principiante un concetto intimo della loquela e del vantaggio d'usarne.

Appena che il nome è conosciuto, è bene che venga immediatamente fatto ripetere congiunto al suo articolo indeterminato, la cui idea verrà rischiarandosi poi, quando, nell' esercizio successivo per l' apprendimento del singolare e del plurale, gli stessi nomi vengono aggiunti ai numeri (*la palla - una palla - due palle - tre palle,* ecc.; *il sasso - un*

sasso, - due sassi - tre sassi, ecc.), e poi alle qualificazioni più evidenti di colore e di forma *(la palla rotonda - una palla rotonda, due palle rotonde,* ecc. - *un sasso bianco - due sassi bianchi,* ecc.) E così praticamente, e *sempre sul vero*, gli si va formando e illustrando il concetto elementare delle indicanti assolute e di quantità, e delle qualificanti, non che del genere e del numero dei nomi, che nessun uomo riflette prima d'aver usato.

Riflettendo che i due verbi *essere* ed *avere*, che si trovano a capo delle nostre idee più latenti, e in testa a tutte le grammatiche come i primi su cui esercitare il giudizio, esprimono realmente due astrazioni che, come dice il filosofo Roveretano, — *se sono prime nell'intuito, sono ultime nel riflesso,* — ed importano molto esercizio linguistico-mentale per essere compresi ed usati con intelligenza dal sordo-muto, trovammo logico e conveniente il far precedere all'uso e al concetto di quelli l'esercizio vivo della nomenclatura con qualche verbo di azione o di movimento per mezzo dei comandi. Questi, essendo più sentiti, svariati e piacevoli, sono meglio addatti alla mente di chi percepisce più che non rifletta, a chi ha più voglia di moversi e di veder moto, che d'impancarsi a descrivere che cosa sieno, come sieno le cose, o quali parti abbiano, o di che materia siano formate. Questo studio analitico descrittivo di ciò che hanno e poi di ciò che sieno ed abbiano le cose, verrà in seguito quando la mente siasi arrobustita, premettendo gli esercizii dell'*avere* ch'è più sensibile ed extrasoggettivo a quelli dell'*essere*, ch'è più intimo, più astratto e quindi d'un grado assai più elevato di riflessione.

I primi esercizii coi verbi di azione intransitiva poi transitiva semplice sono diretti a illustrare la nomenclatura delle cose e delle persone, ossia a meglio distinguerle, a rilevarne l'efficenza, a conoscerne praticamente i rapporti di numero e di qualità, poi di proprietà e di materia e ad introdurre grado grado nel secondo periodo, che ha il compito più elevato, più complicato ed esteso dello *studio del verbo*.

Dell'insegnamento del Verbo all'espressione dei giudizii semplici, complessi e composti.

Data una prima idea pratica del verbo per esercizio della nomenclatura, il verbo stesso viene insensibilmente a diventar oggetto di studio e d'esercizio attivo. L'idea del verbo non è difficile più di quella del nome, perchè, stando nel campo delle azioni materiali che gli si riferiscono, l'allievo può averne la distinta percezione dai fatti, come ha quella dei nomi dalla percezione delle cose. Basta agire o far agire con quella determinata voce perchè l'allievo distingua che essa è l'espressione di quell'azione che le si riferisce. Per rischiararne l'idea viene in acconcio il dialogo interrogativo sui varii elementi dell'azione, per cui venga sempre meglio a distinguere il soggetto, l'oggetto e il complemento dal verbo; al che tengono dietro le applicazioni attive dell'allievo medesimo. Gli esercizii quindi per dare l'idea e l' uso distinto del verbo sono: 1.° il comando d' agire, e l' eseguire ciò che fu comandato; 2.° il riferire l' azione fatta o veduta fare; 3.° il rispondere sui varii elementi ch'entrano a formare il giudizio espresso con una data proposizione eseguita; 4.° l'applicare quel verbo a fatti particolari o generali, presentati, o ricordati, o direttamente osservati dall'allievo stesso.

Tutta la grave difficoltà del verbo non sta tanto nella sua idea, quanto nel suo uso, ossia nella sua applicazione ai varii rapporti, dirò, *interni,* di modo, di tempo, di persona, e a quelli di relazione *esterna* cogli oggetti che ne dipendono, e che si esprimono per mezzo degli *avverbii* o *modificanti,* o delle *preposizioni* o *rapportanti.* Il nostro criterio direttivo davanti a un problema così complesso e complicato è questo: *insegnare una cosa per volta;* un modo per volta, un tempo per volta, una persona per volta, secondo la natura e il procedimento naturale delle idee. Seguendo quest'ordine, l'*attivo* precede il passivo, perchè quello è più semplice e diretto; il modo *indicativo,* sia positivo, sia imperativo, precede il congiuntivo e il condizionale, perchè assoluto e

non relativo come questi; il *presente,* il *passato semplice* e il *futuro* precedono tutti gli altri tempi che sono composti o relativi; e la *persona terza singolare* e *plurale,* precede la prima, e questa la seconda, perchè lo spirito ha prima il concetto di ciò ch'è fuori di sè (egli) che non di quello ch'è in lui stesso (io), mentre il *tu* e il *voi* sono rapporti convenzionali, che non esistono nella mente, ma soltanto nell'uso del parlar sociale. Come la forma *passiva,* così *i modi e i tempi relativi* non si fanno conoscere fino a quando lo spirito dell'allievo sia fatto capace di comprendere tali rapporti e sia bisognoso di esprimerli; e ciò sempre in ossequio al gran principio di diritto applicato al linguaggio, che cioè debb'essere la cosa che informi il concetto e domandi la forma: *res petit ad dominum.*

Quindi, nel primo periodo della formazione del giudizio, non proponendo al senso e alla mente dell'allievo che azioni semplici, senza rapporti fra loro, ne consegue che il suo bisogno mentale si esaurisce colle voci dei tre tempi suddetti dell'indicativo, oltre quelle dell'imperativo. Al tempo *passato remoto o assoluto* vuolsi, nel primissimo tempo, preferire il *passato prossimo,* benchè composto, per le ragioni ch'è più facile e meno svariato e irregolare nella conjugazione, e che meglio serve ai primi esercizii relativi al passato, i quali si riportano sempre ad azioni fatte testè. Più tardi, appena che i primi tempi accennati sieno diventati famigliari, e le azioni poste ad obbietto dell'osservazione e della dizione dell'allievo vanno allontanandosi dal presente, allora torna opportuno e conveniente di dargli le forme del *passato remoto* o *assoluto.* Mano mano che gli esercizii su tutte le voci d'un tempo sono esauriti, se ne riassume la conjugazione, che si fa recitare e poi scrivere applicata ai varii verbi consimili, regolari, e poi anche irregolari, della stessa finale; e così si forma la sicurezza dell'applicazione dei medesimi, nei detti tempi, colle diverse persone. Conjugando poi ed applicando ai fatti le frasi note, con uno o più soggetti, con uno o più oggetti, con uno o più verbi, si dà praticamente all' allievo l'idea e l'uso della proposizione semplice e della composta.

Studiato il verbo, come un astro, in sè stesso, ne' suoi

intimi rapporti, nel primo suo movimento, si passa a considerarlo ne' suoi rapporti esterni, ossia nelle parole che gli si aggiungono per modificarne il concetto o per esprimerne le relazioni con ciò che ne dipende, e quindi, direi quasi, ne' suoi satelliti, nella sua costellazione. Sono queste gli avverbi, meglio detti dal Fabriani *modificanti,* e le preposizioni, ben appellate *rapportanti.* Richiamando, mediante il comando, l'attenzione dell'allievo sui modi diversi e a lui noti con cui puossi fare un'azione delle più pratiche, come l'*andare,* il *mangiare,* il *battere,* egli viene a comprendere facilmente in confronto all'effetto che ne consegue il valore delle modificanti più evidenti, come: *adagio, in fretta, molto, poco, bene, male, fortemente, leggermente;* quindi facendogli applicare un avverbio a diversi verbi loro conveniente, o varii avverbi ad un verbo, gli si fa capir di leggieri che la modificante sta al verbo come la qualificante al nome, con questo di vantaggio che la modificante è invariabile, mentre la qualificante deve seguire il genere e il numero del nome o *denominante,* alla quale è attribuita.

Per le *rapportanti,* procedendo sempre dal più al meno sentito come vuole il metodo *percettivo* che ci è legge, si prendono le mosse da quelle posizioni relative che sono più evidenti e rimarcate, come *su, sotto, davanti, di dietro, a sinistra, fra, fuori, dentro, in,* ecc., per passar poi, a suo tempo, a quelle che esprimono rapporti più intellettuali che sensibili, come *di, a, da, con, senza, per,* ecc. Ogni rapportante vuol esser sempre illuminata e resa evidente da un ben scelto e sentito corredo d'azioni, per le quali quel determinato vocabolo sia compreso senza dubbio rappresentare quel particolare rapporto, e il concetto congiunto alla parola resti nella mente inconfusibile, distinto. Raccogliendo poi tutti i verbi più pratici che reggono quella determinata rapportante, e indicando quali rapportanti possano convenire a un dato verbo, l'idea delle medesime sempre meglio si fissa, s'applica e s'estende. E questo esercizio attivo lo si provoca poi dall'allievo medesimo sia colla parola, sia collo scritto, con pratiche applicazioni a tutte le modificazioni apprese in relazione al nome od al verbo, ossia: 1.° significando quali qualità convengano ad una cosa, o quali

cose ad una qualità; 2.° quali soggetti o quali oggetti convengano ad un verbo, o quali verbi ad un soggetto o ad un oggetto; 3.° quali modificanti possano riferirsi ad un verbo, quali verbi ad una modificante; e 4.° quali rapporti possano dipendere da un verbo, e quali azioni o verbi praticamente importare l'uso di una data rapportante.

A questo punto viene opportuno l'insegnamento delle *pronominanti* semplici relative all'oggetto: *lo, la, li, le, mi, si, ci, vi,* coll'uso dei verbi riflessivi, ecc. (perchè quelle relative al soggetto furono già precedentemente usate e rischiarate dai fatti), poi di quelle complesse relative ai complementi mano mano usati e compresi; *gli, le, loro, a loro, di loro, ne,* ecc., e della unione di queste colle prime: *glie lo, glie le, glie ne, me ne, se ne,* ecc., quindi delle *possessive: mio, tuo, suo, nostro,* ecc., e finalmente delle *relative incidenti: il quale, del quale, al quale,* ecc. — Tutti questi rapporti che si rischiarano a vicenda possono svolgersi successivamente coll'uso dei tempi semplici del modo indicativo, e vengono a completare la proposizione senza complicarla, mentre facilmente sono resi sensibili ed evidenti dai fatti opportunamente richiamati alla percezione dell'allievo, e ad essi direttamente applicati. — Siccome poi ad ogni nuovo elemento che s'introduce nel giudizio, e quindi nella proposizione, si fa immediatamente corrispondere la formola interrogativa che gli conviene, così mediante il dialogo su ciascuna rapportante, e su ciascun pronome, si viene sempre meglio a confermarne e a rischiararne il concetto.

In tali confini di linguaggio, (più le congiungenti semplici *e, o, poi),* si esercitano gli allievi alle seguenti applicazioni orali e scritte: 1.° coniugare i verbi noti ai tempi semplici dell'indicativo e dell'imperativo col loro complemento; 2.° dire le azioni rilevate dal vero, o che furono comandate, e che già furono fatte, o che si stanno compiendo, o che si faranno; 3.° dar relazione delle proprie azioni nei diversi luoghi e tempi del giorno; 4.° dire le azioni delle persone o delle bestie conosciute, sieno particolari, sieno generali; 5.° esporre ciò che si fa con determinate cose, o in luoghi e tempi determinati, da varie persone; 6.° ripetere un breve assieme di azioni

espresse dal maestro, e dar prova d'intenderne il costrutto e le circostanze mediante il dialogo. — Al qual fine l'istruttore, in questo primo periodo, tiene per oggetto costante del suo insegnamento linguistico e delle sue dizioni le azioni, le cose e le necessità o i bisogni che formano l'elemento della vita quotidiana de' suoi allievi, sicchè tutto questo elemento si rivesta di linguaggio e si faciliti la loro conversazione mediante la viva parola.

Quando, come dissi, gli esercizii linguistici sui fatti vanno allontanandosi dal presente, viene opportuno l'insegnamento del *tempo passato remoto* o *assoluto*, sia mediante le applicazioni pratiche di ciascuna persona, sia, poi, mediante la conjugazione regolare delle quattro desinenze dei verbi e di quelli che presentano più spiccate anomalie mentre sono di pratica natura. L'uso del *passato remoto* in rapporto al *passato prossimo* rende più chiara l'idea di entrambi e ne fa sentire l'individua ragione.

Nello stesso tempo, si porta l'attenzione del discente sulle *cose*, perchè le osservi e sappia esprimerne i giudizii più comuni: il che si consegue abituandolo a rispondere prima al maestro, quindi a sè stesso a queste domande: *che cosa è? di che è? come è? dove sta? che fa? a che serve?* coll'indicazione di qualche fatto noto, che riguardi quella cosa.

Qui ha termine l'insegnamento del verbo per rapporto ai giudizii semplici, riservando di dar l'idea e la conjugazione dei *tempi composti o relativi* del *modo Indicativo*, non che di quelli del *modo Congiuntivo* e del *Condizionale* o *suppositivo*, allora che l'istruzione entri nello studio dei rapporti razionali fra i giudizii, il che forma l'oggetto del terzo periodo dell'insegnamento linguistico. Ciò per altro non impedisce che, anche nello stretto limite dei tempi semplici dell'Indicativo, il maestro possa dare al suo allievo molto uso di lingua e molte cognizioni elementari che riguardano le cose e i fatti assolutamente passati, presenti o futuri. Che se gli venisse il bisogno di usare d'una voce del verbo a un tempo o ad un modo non ancor noto a' suoi allievi, egli lo fa senza ambagi, perchè è logico che l'uso prepari alla cognizione del principio, e il senso pratico preceda il lavoro riflesso.

Insegnamento dei rapporti o nessi linguistici, ed esercizii che ne conseguono.

Per quanto le *congiungenti* o *particelle di legame* fra giudizio e giudizio sieno indeclinabili e invariabili, pure è assai difficile il formarsene l'esatto concetto, appunto perchè esprimono un particolare rapporto razionale fra le idee, come non facile ne risulta l'uso, perchè implicano diverse modificazioni nel verbo e nel costrutto della frase, secondo la natura di detto rapporto. E per quanto limitato e discreto voglia essere il patrimonio e l'uso del linguaggio che vuolsi dare ai nostri allievi, non è possibile dispensarsi dall'elevarli a questa sfera dello studio riflesso dei nessi fra i giudizii e del modo con cui esprimerli, poichè senza una tal conoscenza, essi non addiverebbero capaci di ragionare nè di comprendere il ragionamento o discorso altrui, nè le stesse cognizioni storiche, religiose, morali che da tali nessi prendono il loro valor razionale. Sono essi, direbbesi, i perni del gran meccanismo del linguaggio per rapporto alle idee, perni fissi e costanti intorno a cui s'aggirano tutte le ruote ingranate che danno movimento alla ragione, nella sua manifestazione parlata, e senza de' quali tutto rimarrebbe scomposto ed inerte. Benchè la ragione, nel suo interno lavorio tutto astratto, possa concepire tali rapporti fra le idee senza conoscerne i vocaboli e le costruzioni corrispondenti, pure è certo che senza di questi nè l'uomo arriva a far comprendere agli altri il suo ragionamento, nè, il più delle volte, a comprendere l'altrui. È quindi indispensabile entrare in tale insegnamento, comunque sia elementare il corso dell'istruzione linguistica conveniente a un sordo-muto operaio e contadino, il quale per quanto sia povero, è uomo e ha diritto come qualunque altro di far uso di sua ragione, e forse più di qualunque altro ne ha bisogno al risveglio delle sue facoltà assopite, a compenso della sua grande sventura.

Pertanto, per agevolare un tale insegnamento complesso e di natura riflessa, il maestro, fatta attenzione alle varie sorta di congiungenti fra le idee, procura di ordinarle in modo che dalle più semplici e sentite si salga insensibilmente a quelle

di un ordine più elevato, da quelle che richiedono una più facile costruzione a quelle che importano nella frase un movimento più complicato. A tale scopo egli si studia di formarsi di ciascuna un concetto logico ragionato, che, per mezzo di pratici e coordinati esercizii, porti il suo allievo a ben comprendere la natura particolare di quel nesso, e a far scala alla comprensione d'un altro a cui si rapporta per qualche attinenza. A tale effetto egli dispone le sue lezioni per modo che l'allievo dall'esercizio passivo grado grado venga tratto all'attiva applicazione della particella di rapporto che fu l'oggetto particolare del suo insegnamento, avendo l'accorgimento di fargli praticare nello stesso tempo quelle forme del verbo e quelle particolari modificazioni della frase che sono richieste dal concetto e dall'uso di quella congiungente.

I nessi fra le idee, a cui corrispondono le congiungenti, sono tanti, quanti sono i rapporti del ragionamento, ch'essi hanno l'ufficio di esprimere. Pertanto, sempre col sommo criterio di procedere dal più al meno complesso, noto e sentito, e senza scossa alcuna, è duopo ordinarle partendo dalle più semplici ed evidenti, le quali nello stesso tempo importino minori modificazioni e difficoltà nel costrutto della frase. Tali sarebbero, per esempio, il nesso *che*, oggettivo, nel riportare le cose che furono dette in modo positivo, *(il maestro mi ha detto che*, ecc. — *Enrico mi ha raccontato che*, ecc.) e i rapporti semplici relativi ai giudizii sulle cose e sulle persone, espressi col *ma* (in senso sfavorevole: *Paolo è bello, ma è cattivo)*, col *però* (nel senso favorevole: *Pietro è un folletto, però è sincero)*, col *invece* (per cambio di giudizio o di azione: *Carlo disse: vado a bevere, invece andò nel giardino)*, coll'*in luogo di* (per scambio di persona), coll'*allora* (in confronto al *poi* successivo e già noto), e simili.

A questi tengon dietro i rapporti importantissimi di *causa*, di *effetto*, di *fine*, alla cognizione dei quali, mediante il dialogo sulle azioni comandate ed eseguite, giova assai l'antitesi, ossia il far riconoscere la *causa* per rapporto all'*effetto*, entrambi per rapporto al *fine*. Dall'esame razionale di ciascuna delle congiungenti di tal natura, l'accorto insegnante viene a conoscere i diversi significati ch'esse possono avere, e, fra

essi, quello che meglio convenga al suo allievo di presente, e quello che convenga riservargli ad altro tempo. E, per dare un esempio, analizzando le varie applicazioni della particella *perchè,* troverà ch' essa è usata per significare *uno stimolo impellente* più o meno materiale e sensibile, ovvero *la causa* che produsse un dato effetto, ovvero *la ragione* più o meno astratta d'una verità d'ordine fisico o morale. Così il *perciò* ed equivalenti possono esprimere una *semplice produzione*, o un *effetto,* ovvero *una conseguenza,* concetti di assai differente natura, e che vogliono una ben diversa portata. Ed è appunto dietro un tal esame, che il maestro vede tracciata la sua via per l' applicazione di quelle particelle nei varii periodi dell'istruzione del suo allievo.

Tanto le congiungenti accennate, quanto quelle di *tempo relativo: (prima di, dopo di, mentre, appena, quando,* ecc.) chiamando in azione fatti che sono in rapporto fra diversi momenti del passato o del futuro, rendono conveniente a questo punto l'insegnamento successivo dei tempi composti del modo indicativo, ossia prima dell' *imperfetto* o *pendente*, poi del *trapassato,* del *remoto relativo,* e del *futuro compiuto* (o *futuro di passato*, come pretendono i grammatici di dire a chi li comprende). Esercitando precedentemente le voci del verbo nei varii tempi composti, secondo la natura dei fatti relativi comandati e fatti esporre in unione al nesso loro conveniente, poi facendo eseguire la conjugazione nei detti tempi sempre in frase completa (per es. *Quando io era piccolo, io non parlavo;* ecc., *Prima di venire alla scuola, io non sapevo leggere,* ecc.), la mente vien presto a conoscere la natura, la ragione, la solidarietà di quei nessi con quel particolare movimento che ne consegue nella frase e non tarda ad acquistarne l'uso spontaneo e spedito.

Passando poi, nell' ultimo periodo dell' insegnamento, ai rapporti che si riferiscono all' ordine più elevato di ragionamento, quali sarebbero quelli di *modo (come, così,* ecc.) di *proporzione (tanto, quanto; tanto più, quanto più;* ecc.) di *prova (poichè, giacchè, infatti,* ecc.) di *scopo (affinchè),* di *supposizione* o di *condizione (se, supposto che,* ecc.) di *conseguenza* o *deduzione (dunque,* ecc.) di *contrasto (sebbene,*

tuttavia, *per quanto*, *ad onta che*, ecc.), viene opportuno l'insegnamento del *Soggiuntivo* e del *Condizionale,* che entrano a completare l'insegnamento del verbo, e che solo in quell'ordine di relazioni possono venir comprese, come, soltanto per quelle, hanno la loro particolar ragione di essere e di usarsi nel discorso.

L'accorgimento del maestro in questo lungo, complicato e non facile lavoro, sta tutto nell'ordinare il richiamo dell'osservazione dell'allievo su fatti tali, e in tal modo collegati fra loro, che gli risulti distinta, evidente la natura particolare di quel nesso come il solo che ha l'ufficio d'esprimerne quello speciale rapporto, accontentandosi che, sulle prime, tali razionali attinenze siano da lui *sentite* ancor più che *riflesse*. Nello stesso tempo egli, occorrendone l'opportunità, ne usa come d'un nuovo elemento nelle sue lezioni, ne' suoi dettati, nella forma di tutto il complesso del progressivo insegnamento; e mano mano che s'avanza in tale esercizio, egli addestra l'allievo a collegare fra di loro i giudizii relativi ai fatti e alle cose per modo, che il ragionamento o discorso vada completandosi e, sempre meglio aiutando il naturale svolgimento delle sue morali facoltà.

Con varii esercizii si conferma e si estende il concetto e l'uso dei nessi logici, tra cui, oltre quello del comandare, far eseguire o far osservare e poi dire azioni e giudizii che vi corrispondano; e oltre quello del dialogo sulle cose ed i fatti di tal natura, affinchè la mente dell'allievo li applichi attivamente, tornano vantaggiosi i seguenti: 1.° proposta una congiungente, trovarne ed esprimerne diverse applicazioni nell' ordine delle osservazioni, delle reminiscenze o delle cognizioni storiche o sociali dell'allievo; 2.° collegare coi nessi voluti dal ragionamento due o più proposizioni staccate; 3.° ragionare brevemente su di un fatto o su d'una verità.

A questo periodo appartiene l'insegnamento del *gerundio* nei suoi varii significati di *contemporaneità,* di *causa*, di *mezzo,* di *modo,* e di *condizione,* i quali diventano facili ed evidenti come forme compendiose della frase espressa colle particelle corrispondenti (per es.: *io leggo, mentre passseggio* = *io leggo passeggiando;* — *l'uomo parla, perchè ode* = *l'uomo, udendo,*

parla; — io imparo col fallare = io, fallando, imparo; — se studierai, avrai il premio = studiando, avrai il premio, ecc.); come pure del *participio presente* o *passato*, che tanto è utile e conveniente per abbreviare e rendere scorrevole il racconto dei fatti, dando alle circostanze secondarie il loro posto, la loro forma, in confronto alle principali, che si tengono nella proposizione regolare (per es., *Paolo, entrato in casa di Pietro e vedutovi un bel quadro, ne meravigliò e volle comperarlo*, e simili). — Con questi elementi, fra loro variamente congiunti, e che elevano il linguaggio ad una sfera sempre più astratta, il ragionamento si va svolgendo, e, con esso, l'intelligenza dell'allievo si fa sempre più atta alle nozioni di ordine riflesso, sia nell'apprendimento e nello studio delle leggi del linguaggio medesimo, sia nei diversi rami dell'istruzione che progressivamente gli viene impartita.

Insegnamento della sintassi complessa o dei diversi costrutti linguistici, ed esercizii relativi.

Nell'ultimo periodo, che ha per iscopo di far atto il sordo-parlante a comprendere l'intero discorso e ad esprimersi colle forme del ragionare a tutti comune, lo studio linguistico deve avanzare nel campo della sintassi complessa e dei varii costrutti che appunto vengono ad esprimere il lavoro dell'umana riflessione. A tale insegnamento appartengono tutti i modi sintetici, le trasposizioni, le proposizioni incidentali, le esplicative, causali, o finali, o conseguenti, le avversative, sospensive, suppositive, ecc., che, variamente combinate, formano il tessuto complesso del naturale discorso. Il criterio direttivo di tutto questo lavoro, a cui si procura con pratici richiami di fissare l'attenzione degli allievi, è il *fine* di chi parla o scrive, ossia che l'ordine e la disposizione delle parole e delle proposizioni in un periodo, come quello degli stessi periodi in un discorso, dipende dallo scopo o dal sentimento che muove a parlare; per cui ciò che domina nell'animo risalti come *il principale,* e ciò che l'accompagna o lo contorna conservi la natura d'*accessorio.* Far

quindi distinguere in ogni caso ciò ch'è accessorio o secondario da ciò che costituisce il principale, o l'obbiettivo dell'animo, è stabilire nell'allievo una guida sicura ed evidente perchè a ciascuna parola, a ciascuna proposizione dia la collocazione o costruzione che le spetta, per rappresentar fedelmente quella che ha nella mente di chi parla o scrive, e che deve prendere nello spirito di chi legge od ascolta. È questo il fondamento dello stile, per cui la parola diventa la vera ed intera rivelazione del pensiero, e per cui saviamente si dice che *lo stile è l'uomo.*

A tal uopo, oltre agli indicati esercizii razionali sulle particelle e sulla loro diversa costruzione, torna assai opportuno quello del far decomporre e ricomporre periodi esprimenti idee complesse secondo un determinato fine, o il far volgere un dialogo in narrazione, o riassumere in brevi forme un fatto ricordato, o letto, o comunque conosciuto. Nello stesso tempo, le letture illustrate da spiegazioni ch'abbiano di mira costante questo studio, gli stessi temi delle composizioncine parlate e scritte, di natura morale e sempre più riflessa, tutti diretti ad alimento di tal lavoro, non che le applicazioni che armonicamente ne andrà facendo il maestro nelle sue lezioni di storia, di religione, di morale, di natura, di geografia e di aritmetica, vanno confermando e svolgendo l'indicato concetto fondamentale della sintassi complessa, sicchè l'allievo diventi grado grado capace d'intendere e d'esprimersi, o dirò meglio, di ragionare nel modo e colla forma comune a' suoi simili.

Tutta l'arte e la perizia del maestro nel condurre a termine con tale insegnamento la coltura intellettiva de' suoi discepoli, deve tendere a questo doppio effetto apparentemente inconciliabile, di non togliere cioè agli allievi la loro naturale semplicità di espressione, atteggiando la frase fedelmente al loro modo di sentire e alla misura de' loro concetti; e nello stesso tempo, di farli atti ad intendere le dizioni altrui, pur che collegate, sintetiche, complesse; di svolgere quindi quanto è possibile la loro intelligenza, senza spingere fuor di misura e quindi spossare la loro limitata attività. Con tal criterio, se non tutti diventeranno capaci di formare e di esporre un ragionamento collegato in discorso, a noi basta che

la maggior parte arrivi a rilevarlo e ad apprezzarne il valore sotto l'intreccio dei costrutti e il sintetismo delle forme che noi usiamo famigliarmente parlando; e ciò a dichiarazione e conferma di quei veri che devono essere le norme costanti della loro vita morale e civile.

È certo che il sordo-muto non si potrebbe dire istruito, qualora non sapesse ragionare internamente e riconoscere nelle forme del linguaggio la ragionevolezza di ciò ch' egli apprese a credere, a sperare e ad amare; e perciò quand' anche, al termine della loro istruzione, i nostri allievi non sapessero che semplicemente, ma rettamente parlare e scrivere delle cose che fanno, che vedono, che dicono e che pensano, pur che sappiano comprendere le parlate e gli scritti esposti colle forme comuni e da tutti comprese, noi crediamo d'aver raggiunto lo scopo che ci eravamo proposto coll' insegnar loro la lingua nazionale. In tal modo, mentre se nell' abilità di leggere dal labbro senza stento, perchè la parola orale fu l' unico mezzo della loro istruzione, essi avranno un continuo alimento alla viva comunicazione e alla vita domestica e civile, in quella di ben comprendere leggendo, riporteranno dalla scuola un maestro perpetuo, un indeficiente alimento alla loro vita intellettuale e morale. E mentre le modificazioni del linguaggio rilevate dal dialetto paesano tenteranno di guastare in loro o di alterare l'ordine e la natura della lingua nazionale in cui furono educati, il ben comprendere il tessuto della lingua medesima nei buoni libri li spingerà alla lettura, e quindi, per tal mezzo, potranno conservare la forma esatta delle cognizioni morali che avranno acquistato nel corso della loro educazione.

Dell'insegnamento del comporre.

Ad ogni esercizio di linguaggio passivo, su qualunque parte o relazione del discorso, vuol corrispondere nella nostra istruzione linguistica un *esercizio attivo,* mentale, orale e poi scritto, quando e quanto torni opportuno; e questo è il fondamento del comporre dei nostri allievi. Ogni vocabolo appreso e ben usato, debb'essere da loro applicato nella sfera

delle cose note. Di qui risulta, che il primo obbietto della composizione, ossia della spontanea applicazione della lingua ai giudizii, è il reale percepito, ossia le cose, le azioni, i fatti, che la mente si addestra ad osservare. Dire ciò che si vede, quello che si fa da sè o da altri nella scuola, nella ricreazione, nel refettorio, nell'officina, nella chiesa, nel dormitorio, o in altro luogo praticato nell'Istituto; dire ciò ch'è proprio di animali domestici e di persone note e vicine; poi grado grado estendere l'osservazione a luoghi e a tempi più lontani, e parlare di ciò che s'è fatto o veduto fare nell'infanzia, fuori dell'Istituto, in circostanze determinate, o di ciò che s'è osservato nella vita domestica e nel grembo della natura, nelle varie stagioni e circostanze dell'anno; parlare di ciò che si conosce esser fatto da persone appartenenti alle varie condizioni, arti, mestieri o professioni conosciute, ecco i temi successivi e progredienti delle prime composizioni dei nostri ali lievi sempre prima parlate, e scritte in seguito e in assaristretta misura. — Ciò che si deve fare, il modo con cui s'ha a farlo a confronto di quello che si fa e del modo con cui lo si fa, forma, direi, la piccola filosofia morale di questo primo stadio del comporre, che apre il campo all'insegnamento dei fatti, e quindi della storia e della religione.

Dalla sfera delle azioni, dei fatti e delle cose, ben presto l'osservazione dell'allievo grado grado viene portata su ciò ch'è oggetto delle sue dizioni; e ciò non solo per chiamare la sua osservazione a qualcosa di più intimo e di vivamente pratico, quanto per dar alimento al suo dialogo, e alla sua conversazione. Lo si abitua quindi a dire, a domandare, comandare e rispondere, e poi a dar relazione di ciò che ha detto, domandato o risposto, di ciò che gli si è detto o che gli fu risposto, quindi di ciò che si dice, che si domanda o risponde in determinate occasioni, ad espressione di necessità fisiche o morali. Da tal punto alla narrazione dei fatti veri s'innesta quella dei veri discorsi, con cui l'allievo espone con maggiore integrità la storia giornaliera della sua vita; intanto la sua corrispondenza dialogica va crescendo e facendosi più spiccia e frequente, mentre la sua composizione s'allarga e la sua coscienza si erudisce e si raffina, dovendo render conto, non

solo di ciò che fa, ma anche di quanto dice e sente dire. Più tardi, questo esercizio lo rende atto di formar dialoghi, brevi discorsi e letterine parlate, poi scritte, sempre rispondendo a vere o supposte domande o bisogni colle forme più semplici e famigliari. Queste prime composizioncine narrative, descrittive, dialogiche, epistolari, basate sulla viva parola, nella pura corrispondenza col fatto o col verosimile, conservano un carattere di naturalezza, di verità, di vita, che difficilmente si potrebbe conseguire coll'artificioso sistema della composizione scritta precedente alla parlata.

A completare l'osservazione e la composizione, s'induce, nel terzo grado, l'allievo a dire ciò che pensa e che riflette sui fatti che ne sono l'oggetto. Per avviarlo a questo più intimo lavoro, dapprima con opportune domande sui fatti che lo riguardano o che furono da lui conosciuti, si procura di scrutare i suoi sentimenti e i suoi pensieri e di abituarlo a rientrare in sè per far questo nuovo esame, l'esame di ciò che passa dentro di lui, in rapporto di ciò che avviene fuori di lui. Quindi lo si provoca a dire il risultato di questa esplorazione che grado grado va facendo in sè stesso e, poscia, per illazione, negli altri, di cui narri i fatti o le dizioni. Allora si fa atto ad esprimere giudizii e osservazioni sui fatti e le vicende storiche che gli vengono narrate, e per tal modo la composizione va prendendo maggiore integrità. Finalmente, fermando la sua attenzione su ciò ch'egli ha osservato, lo si abilita a provare, a dimostrare, a riflettere sulle cause, gli effetti, le conseguenze e le supposizioni relative alle circostanze del fatto, e per tal modo lo si fa capace di riflettere, di dedurre, d'indurre e ragionare. Le sue narrazioni, descrizioni, conversazioni e corrispondenze epistolari da tal punto diventano più estese e complete, quanto è la forza del suo naturale ingegno, la potenza della sua invenzione e la profondità della sua riflessione. Per tal modo, tanto colla parola che collo scritto, egli arriva ad esporre tutto sè stesso, perchè esprime tutto quanto può *percepire, dire, pensare* e *riflettere.*

Così, passando per questi quattro gradi, insensibilmente e spontaneamente egli viene a comporre, avendo sempre per oggetto il vero reale, ideale e morale, e per solo mezzo la viva parola orale, confermata e riflessa nella scrittura.

Delle materie d'istruzione morale e civile convenienti ai nostri allievi. Metodo generale usato per impartirle.

Sebbene reputo difficile, se non impossibile, che un uomo privo di un senso abbia ad arrivare al perfetto e completo possesso di una scienza, come colui che si trova in pieno stato fisiologico, è però certo che anche il sordo, quando abbia conoscenza della lingua nazionale, possa con essa acquistare un largo corredo di cognizioni in ciascuno di quei rami dello scibile, sia fisico, sia morale od astratto, che non abbiano per oggetto l'armonia acustica, e in quel grado che convenga al bisogno e alla coltura del suo spirito. Nè credo che in tal campo vi sia un limite che gli si possa assegnare, purchè possieda il mezzo normale di comunicazione, che sia di mente sana e di condizione elevata, e che vi consacri tutte le forze del volere e lo studio di molti anni oltre il corso elementare. Il successo di un vero sordo fatto per arte parlante, in un ramo qualunque di scienza, avanti i dodici od i quindici anni di studio, sarà sempre una *rara avis*, piuttosto da ammirarsi che da proporsi a modello d'imitazione.

Ma, trattandosi di sordi-muti che, come i nostri, sono poveri e destinati al lavoro dei campi o delle officine, e che generalmente sono di assai ristretta intelligenza, e da cui quindi poco o ben poco puossi attendere anche dopo lunghe e insistenti fatiche, e considerando ch' essi non possono ricevere che quattro o cinque ore d'insegnamento per giorno, e solo per sette od otto anni, e che sono necessitati ad apprendere nello stesso tempo un mestiere, da cui, anzi che dalla scienza, attendono il pane, non puossi disporre che d'un programma assai limitato. Pertanto le materie d'insegnamento nei nostri Istituti pei sordo-muti delle campagne dei due sessi, oltre lo studio della lingua nazionale parlata, che n'è il fondamento, si restringono alla Religione, alla morale evangelica, alla storia Biblica, non che alle primarie e, dirò, volgari notizie di natura, di agricoltura, di cosmografia, di geografia, di storia patria e di conteggio. Il nostro programma quindi

non oltrepassa quello assegnato alle scuole elementari, eccetto che per l'uso del linguaggio e lo sviluppo delle facoltà nello svariato esercizio del comporre, in cui, considerata la particolar condizione del sordo, il maestro trova indispensabile di fargli percorrere, per quanto gli torna possibile, quello stadio linguistico e mentale, che gli uomini attraversano nell'intero corso della loro vita; e ciò avuto riguardo al fatto che il sordo, per quanto fatto parlante, non potrà approffittare della sociale conversazione con quella pienezza, con cui ne usa il resto degli uomini per alimentare e completare la propria istruzione. Che se l'istruttore di tali disgraziatissimi fra gli uomini, credesse conveniente di dar loro qualche istruzione, nell'ordine dei fatti o del ragionamento, che oltrepassi lo stretto limite della loro condizione, ciò non servirà certamente a renderla più grave ed umiliante, mentre sarà un pietoso e ben giusto compenso all'invincibile sventura del silenzio, in cui, per la restante sordità, rimane tuttora il loro spirito, troppo di frequente solitario e deserto, non che alla dolorosa privazione delle armonie esteriori che rallegrano i suoi simili nel grembo della natura, delle officine e della Chiesa. Ma ciò sarà sempre un'eccezione.

Il mezzo per ogni ramo d'insegnamento è sempre il medesimo con cui i nostri allievi apprendono il principale ch'è il linguaggio, ossia la viva parola, seguita dalla lettura e dalla scrittura, in quanto ciò torni utile e necessario. Ogni lezione vien data innanzi tutto parlando; parlando vien ripetuta, sia col maestro, sia tra gli allievi, per mezzo positivo o col dialogo; e, in fine, viene raccomandata allo scritto o letta perchè possa essere poi ricordata e conservata. La lettura e la scrittura non devono preceder mai l'istruzione parlata fino a quando la cognizione del linguaggio colla forma grafica fosse diventata tanto famigliare da fondersi come una sola cosa colla forma orale e da produrre quindi nei discepoli il medesimo effetto.

Così dicasi del metodo. Lo stesso procedimento *percettivo-pratico-razionale*, ritenuto da noi il solo conveniente per l'insegnamento del linguaggio, non lo è meno per quello di ciascuna delle materie indicate. In ogni ramo d'istruzione, prescindendo da qualunque preteso ordine scentifico artifi-

cioso, che pigli le mosse dalle definizioni e dalle dimostrazioni generali delle leggi e dei principii che regolano quella scienza, noi ci atteniamo strettamente all'ordine logico, posto a base d'ogni pedagogia, che dal noto porta all'ignoto, dall'effetto risale alla causa, dai fatti pratici percepiti fa assorgere ai sommi veri, ai dogmi, alle ragioni supreme. Nel qual metodo, (tanto diverso da quello indicato dalla maggior parte dei libri e tuttora in vigore in tanta parte delle scuole), mentre ci spinge e ci sostiene il nostro convincimento, frutto di studii sinceri e di non pochi errori, di osservazioni e di esperienze spregiudicate ripetute ed estese, ci conferma il voto dei sommi filosofi da Aristotile a San Tommaso e a Rosmini, e dei più valenti maestri nella pedagogia, quali sono, per non dir d'altri, un Girard, un Pestalozzi, un Aporti, un Fröbel.

Applicazione del detto metodo per l'insegnamento della Religione.

Una delle più gravi e imponenti obiezioni che si fanno al metodo orale puro, è quella che con esso non si possa arrivare a dare al sordo quel concetto intimo e sicuro e quell'esteso sviluppo delle cognizioni religiose, che si convengono a questa scienza, la quale è la più importante e necessaria per lui, concetto e sviluppo che si pretende di dargli cogli altri mezzi della mimica combinata colla scrittura. Io non dissimulo che una tale asserzione, fatta da uomini egregi e competenti in questo ramo d'istruzione impose a me e ai miei colleghi la più scrupolosa circospezione nell'applicare il detto metodo all'insegnamento delle verità religiose, e ci tenne per qualche tempo dubbiosi sul risultato che n'avremmo conseguito. Ma poi, considerando che il gesto, appunto perchè parla ai sensi con forme disegnate, visibili, materiali, debb'essere per sua natura il mezzo più improprio per elevare la mente nel puro campo delle verità dogmatiche e della scienza eminentemente astratta e morale, e che, per altra parte, a questo ufficio nessun altro mezzo veniva più in acconcio che *la pura parola ben conosciuta,* la quale non dà forma materiale a ciò ch'esprime,

mentre, sovra ogni altro mezzo, è ordinata a rivestire logicamente le idee, a collegarle e a darne il vero concetto; e per ciò, persuasi che la parola per nessun'altra scienza fosse tanto conveniente quanto per quelle che parlano allo spirito di cose spirituali, noi ci animammo alla prova. La stessa circospezione, ci fe' più prudenti; il timore ci rese più accorti; e il successo non tardò a confermare che il fatto non può contraddire alla logica, poichè non mai i nostri allievi diedero a vedere d'aver percepito nel loro spirito il raggio della rivelazione, e di possedere con sicurezza e con pratica ed estesa applicazione la coscienza di sè stessi e di Dio, e di tutte le verità che riguardano la fede e la morale cristiana, quanto dopo che l'istruzione religiosa fu loro impartita per mezzo della sola parola orale, col metodo pratico-razionale che quì vengo ad accennare.

Il principio della sapienza è il timor di Dio; e questa è pure la prima idea che noi procuriamo di far *sentire* al nostro allievo nel risvegliargli il concetto della esistenza di Dio, del suo alto dominio, e dell'intimo rapporto fra l'uomo e Lui. Pertanto, fin dal principio dell'istruzione, innanzi di potergliene parlare a modo di scienza, il maestro, appena che il suo allievo sappia leggere dal suo labbro e spiccicare il nome di Dio, glielo fa pronunziare; e in tutte le occasioni opportune glielo ripete, aggiungendogli mano mano quell'attributo che gli venga noto: alla vista della natura, d'un fiore, del cielo sereno o stellato, e quand'egli è savio, attento, obbediente, gli dice per es: *Dio buono; — Dio contento; — Dio benedice.* Tuona? lampeggia? imperversa la bufera? ovvero l'allievo ha fatto qualche scappata? fu disattento, bugiardo, ostinato?... gli ripete: *Dio forte — Dio grande — Dio vede — Dio castiga.* A queste parole, animate da tutta l'espressione naturale, ma senza un gesto formale di ciò che si dice, si risveglia nell'animo del giovinetto l'insito senso latente della divinità e della coscienza; un'ineffabile gioia n'allieta il viso, o un ignoto terrore lo scuote: egli sente più che non intenda, e spesso s'arrende più che a qualunque altro argomento, mentre gli si vede brillar sulla fronte *quel lume divino di cui fu segnato.*

Quando poi è capace di ripetere in modo conveniente il segno della Croce e le prime orazioni del Cristiano in lingua volgare, glie le s'insegnano e gli si fanno recitare al principio e al termine d'ogni azione importante, inspirandogli così praticamente che *Dio è il principio e il fine d'ogni cosa*, che da Lui dobbiamo attendere l'aiuto per fare il bene, e che dobbiamo far bene ed operare con Lui, in Lui. E siccome, avanzando nell'uso linguistico, va sempre meglio conoscendo ciò che dice con quelle semplici preghiere, grado grado il suo animo s'eleva nel dirle e si moralizza, perchè comincia a credere, a sperare, ad amare, e la grazia di Dio l' illumina e lo rende migliore e sempre meglio disposto, desideroso di conoscerlo e di veder parlare di Lui e delle opere sue.

E questo momento non tarda. Dal secondo al terzo anno d'insegnamento, appena che la mente, per mezzo della lingua, è fatta capace di esaminare le cose e i loro fattori, un gran mistero, un gran problema va rizzandosi davanti ad essa e crescendo crescendo: *chi ha fatto i fiori, le piante, gli animali? Chi ha fatto il cielo e la terra? Chi ha fatto il primo uomo?..,* Quando l'allievo collo studio delle azioni remote sia portato dal tempo vicino al remoto a poter riconoscere l'esistenza d'un'epoca molto lontana quanto è segnata dalla cronologia, il maestro risponde al gran quesito, svolge il problema e svela in certo modo il mistero, narrando al suo allievo la storia della Creazione. Da questo egli deduce e fissa i dogmi della esistenza di Dio, e della sua Eternità, Onnipotenza, Sapienza, Grandezza, Bontà e Padronanza suprema, ossia delle prime notizie fondamentali della Religione.

Questa prima lezione rivela e mette in evidenza qual sia il nostro metodo per tutto l'insegnamento religioso: *la natura, la storia, il dogma.* Dalla considerazione *delle cose*, del loro stato, delle loro attinenze con noi, e degli effetti, si risale col racconto *dei fatti* a riconoscere le cause di tali accidenti, e dai fatti si deducono i sommi principii che sono le verità religiose. Così per es. dal considerare lo stato di dolore e di miseria in cui dalla culla al sepolcro si travolge ogni uomo e tutta l'umana famiglia, si risveglia nell'animo del discepolo il desiderio di conoscerne la causa. Allora il racconto della ca-

duta dei nostri primogenitori e delle conseguenze che ne vennero, risponde al nuovo quesito. Di quì emerge come corollario il dogma del *peccato originale* in noi tutti trasmesso coi suoi fatali effetti, e quelli della giustizia di Dio, della sanzione eterna dovuta al bene ed al male, e quindi del Paradiso e dell' Inferno. — Similmente, da questo primo dogma basato sull'osservazione della natura e la pietra fondamentale della storia, si passa a parlargli della promessa di Dio ai nostri Padri, del compimento ch'essa ebbe in Cristo, della sua natura umana e della divina, provata colle opere prodigiose e i santi insegnamenti, e finalmente della sua Passione, morte e risurrezione; e così gli si dà la pratica nozione dei grandi dogmi della Misericordia di Dio, della divina Incarnazione, della Redenzione, della grazia, e, più tardi, dei Sacramenti. Da ciascuno di questi veri il savio maestro fa rilevare al suo allievo *i precetti morali* che ne derivano, ossia i suoi doveri verso Dio, verso il prossimo e verso sè stesso, e tutte le regole della vita cristiana. Per tal via, l'osservazione sulla *natura* fa scala alla *storia,* la storia al *dogma,* e il dogma alla *morale.*

Da questa traccia risulta che la storia Biblica precede l'insegnamento religioso, e che questo particolarmente nel primo periodo si deduce da quello e vi si tiene attaccato. Con tal procedimento i fatti storici dalla Creazione all' entrata degli ebrei nella terra promessa guidano naturalmente l' allievo a riconoscere tutte le verità fondamentali della fede, la necessità di riformare sè stesso, e il modo di farlo col sacramento della Penitenza. E l'insegnamento stesso dell'Eucaristia, sia per le sue figure, sia per la sua istituzione, sia per la sua natura, non basa tutto sulla storia? E non è questa la sua luce, la sua forza, il suo argomento?

E s'annoti, che questo procedimento da noi seguito per l'istruzione religiosa è non soltanto logico ma, direi, *divino,* poichè è conforme a quello che Dio stesso usò per rivelarsi a noi. Poichè Egli ci si mostrò prima coi fatti che colle leggi: *cœpit facere et docere;* ci rivelò i dogmi quando con una serie di vicende storiche già ci aveva preparati a divinarne e a riconoscerne la verità e ad accettarla convinti.

Il qual metodo poi, s'avverta, alla facilità della comprensione e all'evidenza della dimostrazione congiunge il pregio della solidità delle cognizioni, dacchè, per esso, la morale resta fondata sul piedestallo incrollabile del dogma, il dogma è illustrato dal documento inconfutabile della Storia e delle sacre scritture divinamente ispirate, e la Storia è dimostrata e sancita dalla stessa natura delle cose, che ne manifesta sempre più la verità, quanto più cresce l'osservazione sui fatti e l'esperienza della vita. Quindi un'istruzione così ordinata, mentre s'addatta a tutti e si fa accessibile anche alle menti più deboli, vien resa accettevole e inconcussa quanto più la mente si rinforza e s'erudisce; appoggiata a un sistema tanto logico quanto evidente e sicuro, non può più perdersi nè svanire dall'animo, poichè la scienza della vita non farà che illustrare e confermare i motivi del credere, e le passioni potranno bensì offuscare un momento un tal raggio, ma farlo sparire giammai. E in vero i nostri allievi già adulti, istruiti nella religione con questo sistema, si conservano sempre sensibili al richiamo delle verità eterne, e qualora nella pratica fossero fuorviati, non c'è alcuno che sappia resistere a questo argomento che ha in loro un troppo solido e profondo fondamento.

Quindi l'istruzione religiosa nelle nostre scuole ha due periodi: nel primo, storia, religione e morale procedono di concerto come principio e conseguenza, e, associate, come tre grazie celesti, portano il giovanetto al primo uso dei Sacramenti; nel secondo, la Storia Biblica antica e quella del Nuovo Testamento si riprendono come un ramo speciale, e la Dottrina Cristiana viene insegnata colla divisione segnata dal Catechismo Romano indetto dal tridentino Concilio, pur sempre richiamandosi ed aiutandosi a vicenda allo scopo di porre una solida base alla morale, un freno potente alle passioni, uno stimolo convincente, nobile, efficace a far il bene per amore del bene ch'è Dio stesso.

Premessa quindi la spiegazione di quei vocaboli che sono tuttor ignoti agli allievi e che sono necessarii all'intelligenza della nuova lezione, il maestro vi procede esponendo colla viva parola nota e nelle forme già praticate le nozioni reli-

giose o storiche che ne debbono essere l'oggetto. Egli si studia d'essere chiaro nella dizione quanto nella pronunzia sicchè gli allievi possano con sicurezza rilevare la sua parola, ripeterla fra sè stessi e comprenderla. Quindi per mezzo del dialogo parlato, esplora, ripete, rischiara, fin che ciascuno degli allievi sappia ripetere la sintesi di ciò ch'egli ha insegnato. Questa diventa quindi tema di dialogo fra gli stessi scolari; e solo allora che n'è bene assicurato il possesso, viene da loro scritta o letta dallo scritto per richiamo e sussidio alla memoria. E ritornandovi sopra con successive ripetizioni, tenuta ferma l'espressione dogmatica, ogni fatto, ogni vero viene svolto, dichiarato e dimostrato in modo sempre più ampio e svariato in libere discussioni, per quanto l'uso della lingua e lo sviluppo intellettuale degli allievi lo vanno permettendo, sicchè, più che la forma materiale, ne venga assicurato, illuminato, approfondito il concetto e la pratica applicazione alla vita. Per tal modo, gli allievi non hanno le cognizioni legate, ristrette, condizionate ad una forma, ma proprie, sciolte, sicure, e, come tali, più nell'intelletto che nella memoria, più sentite, più amate e quindi non facili a svanire dal loro spirito per tutto il corso della vita.

L'insegnamento religioso scolastico vien dato dai singoli maestri ai proprii allievi nella classe, sotto la sorveglianza d'un Ministro della Religione, ossia del Rettore o del vice-Rettore; vien poi da questi ampliato e svolto in una spiegazione dottrinale il giovedì, e in quella del Vangelo in ogni giorno festivo a tutti gli allievi delle Classi maggiori riuniti. A questi pure, mattina e sera, si fanno recitare le orazioni ad una voce. Oltre a ciò nelle lunghe serate invernali si narra ai medesimi raccolti in famiglia qualche racconto educativo che praticamente giovi a confermare i principii della morale cristiana appresa nelle lezioni scolastiche, e alimenti il buon costume di ciascuno e di tutti, approfittando dei fatti narrati per suggerire quegli ammonimenti e fare quelle correzioni di cui più si senta il bisogno per formare il pratico senso religioso e lo sviluppo, l'educazione della coscienza.

Ma ciò che ancor meglio illustra e approfondisce tutto questo complesso d'istruzione e d'educazione cristiana, e che

ne rende spontanea e viva la pratica, è il tenerne fisso il concetto e lo svolgerla come norma e ragione suprema in ogni ramo d'insegnamento, il riferire ad essa tutte le verità di qualunque ordine sieno, come il richiamare ad essa la coscienza de' nostri allievi perchè, operando, temano più Dio che gli uomini, e nelle discipline del Convitto e nel compimento dei propri doveri non vedano che un' applicazione della legge eterna, obbedendo alla quale l'uomo si forma un vigoroso carattere e un animo schietto e lieto, perchè ha la calma nel cuore. In questo sacro, sublime intento, è giusto e doveroso l'attestarlo, tutti i Maestri e le Maestre dei due Convitti pei sordo-muti poveri sono perfettamente uniti con un animo solo, con un convincimento profondo, con uno zelo edificante, gareggiando nobilmente nel proposito di far buoni i loro allievi col farli vivere in Dio. E il buon costume delle due famiglie, la loro interna armonia, la serenità e la letizia che ne traspira, e il confidente e rispettoso rapporto che vi si mantiene fra gli allievi e i loro educatori, la docilità, la piena corrispondenza degli animi, se per una parte si debbono attribuire all'efficacia del metodo suesposto, dall'altra s'hanno a riferire all' unità e alla concordia con cui tutti, educatori e maestri, cooperano ad applicarlo con tutte le forze dell'intelligenza e del cuore, sorretti da quella fede, a cui tutto è promesso.

Con quali avvedimenti s' insegnino l' aritmetica, la geografia, la storia patria e le altre cognizioni naturali e civili.

Anche nell'istruzione dei nostri sordo-parlanti noi riputiamo di grande importanza, non solo per il vantaggio della cognizione che ne deriva, ma particolarmente come ginnastica dell'intelletto e della lingua, l'*esercizio aritmetico.* Infatti, come accennai a suo luogo, uno dei primi lavori linguistico-mentali delle nostre scuole preparatorie è quello della numerazione e del piccolo conteggio di quantità semplici, applicato direttamente a cose reali. È questo altresì il primo lavoro di

astrazione in cui si fanno atti a pensare il numero delle cose indipendentemente dai nomi che sono proprii alle medesime. Quando la numerazione ascendente e discendente tocca il *cento,* la si esercita a due, poi a tre, a quattro poste, e via, sempre in rapporto a qualcosa di visibile, (come palline, fave, bottoni, marche, pagine, persone,): il che dà all'allievo la prima idea pratica delle due operazioni fondamentali, la *somma* e la *sottrazione*. Anche questo esercizio dapprima è tutto orale, e, solo più tardi, quando sia bene assicurato nel concetto, s'applica alla lettura e alla scrittura delle cifre, poi dei nomi grafici delle medesime. Dalle poste uniformi il conteggio ascendente e discendente passa a quelle di diverse quantità ($3 + 5 = 8$; $6 + 7 = 13$; $12 - 2 = 10$, ecc). prima semplici poi complesse, applicate poi a piccolissimi quesiti casalinghi orali, anzichè scritti. Quindi lo s'abilita a leggere dallo scritto, e a scrivere dal dettato numeri d'ogni sorta, a porli in colonna e ad eseguire parlando le volute operazioni coi debiti importi. Ben assicurate le due operazioni fondamentali, l'esercizio avanza alla *moltiplicazione* in corrispondenza alla somma, e alla *divisione* in rapporto colla sottrazione, sempre in riferimento a pratici quesiti. Finalmente, data la cognizione esperimentale dei valori, dei pesi, delle misure e delle capacità secondo il sistema decimale, le quattro operazioni tanto orali se brevi, che scritte se più estese, si applicano ad essi, prima con cifre semplici poi complesse, tenendo sempre di mira il conteggio pratico relativo ai conti di casa, o al piccolo commercio nelle botteghe per l'acquisto delle derrate o per l'esercizio del podere. Qualche nozione sulle frazioni ordinarie, sulle proporzioni dirette e il loro conteggio colla regola aurea, e sulla tenuta dei conti domestici, artieri e agrarii, formano il complemento di questo ramo d'istruzione. Per risultato del quale, noi preferiamo che riescano spediti e sicuri nei piccoli computi mentali-orali relativi alle quattro operazioni, anzichè abili a svolgere intricati problemi con lunghe operazioni, che ben difficilmente sarebbero da loro comprese, che ne stancherebbero la mente piuttosto che rinvigorirla, e che forse mai avrebbero una pratica applicazione nella loro vita avvenire.

Non dubitando che qualche elemento di geografia e di storia patria sia indispensabile all'educazione di qualunque cittadino italiano, negli ultimi anni d'insegnamento ne diamo anche ai nostri allievi le più importanti ed utili cognizioni. A tal uopo, a suo tempo, premessa qualche idea della nomenclatura geografica più in uso e più necessaria per trattare elementarmente di tal materia e uno schizzo della terra in generale, per essere fedeli ai logici principii più volte ripetuti, noi pigliamo le mosse dal luogo ove i nostri allievi si trovano perchè, fatto noto, diventi passo all'ignoto. Rilevata la topografia d'un oggetto qualunque e poi della stanza e della casa ove si vive, vi si segnano coi fenomeni noti del movimento giornaliero della luce solare i punti cardinali per conoscerne l'orientamento. Quindi dal centro della città nella quale si trova l'Istituto, si accompagnano gli allievi, per mezzo di passeggi, a tracciarne le linee principali che menano alle sue Porte, indicando le cose più importanti che già videro e di cui già conoscano il nome, ma che forse mai osservarono nè apprezzarono come conviene. Di quì, viaggiando dietro vie segnate nella topografia del territorio che circonda la città, li si invitano ad osservarne le acque, i luoghi principali, la coltivazione, i prodotti e quanto specialmente deve interessare il contadino e l'operaio. Quindi, mano mano allargando la cerchia, li si accompagnano a conoscere la Provincia colle sue interne divisioni per Mandamenti e Circondarii, e le notizie a loro proporzionate e, dirò, da loro desiderate, richieste. Dalla cognizione della Provincia, lungo le traccie delle vie ferrate, ovvero dietro il corso dei fiumi, di città in città, di terra in terra, li portiamo a prender notizia dell'intera regione di cui la nostra Provincia è parte; e così, più tardi, a correre tutta l'Italia peninsulare ed insulare, i suoi monti, le sue costiere, i suoi confini, i suoi mari, le sue principali città e tutti i più rilevanti suoi punti. Da dove, finalmente, nell'ultimo periodo dell'istruzione, pigliam le mosse per spingerli, sempre per mezzo di viaggi topografici di terra o di mare, a visitare i varii Stati dell'Europa, facendone loro ben rilevare la posizione relativa: quindi dall'Europa, con poche indicazioni si trascorre alle altre parti del mondo, a' suoi Oceani,

e finalmente alla sua forma, al suo duplice movimento diurno ed annuo, con un ultimo sguardo alle meraviglie del cielo sidereo, che tanto giova ad elevar l'animo, attonito e riconoscente, al suo sapiente e potente Fattore e provvido Reggitore. L'esperienza ci prova che, mentre un tal ordine di cognizioni è utilissimo all'educazione dei nostri allievi, un tal piano lo rende altresì assai facile alla portata di tutti, dilettevole, interessante, e ne fissa nel loro spirito le idee in modo indelebile, perchè ve le disegna chiaramente, ed efficacemente le imprime, formando la topografia delle parti e del tutto del creato più ancora nella lor mente, che sulla carta messa innanzi al loro sguardo.

Quando gli allievi si sieno formato il concetto topografico dell'Italia e, in particolare, della regione nativa, noi crediamo conveniente di dar loro qualche notizia di Storia patria, con pochi cenni dell'antichità e qualche maggior sviluppo dei fatti dell'epoca moderna, voglio dire del secolo in cui viviamo. Ciò torna opportuno non solo allo scopo di far apprezzare anche ad essi l'importanza degli avvenimenti che vennero a tramutare le sorti del nostro paese e la sua costituzione politica, quanto di premunirli contro i raggiri delle sêtte e le insidie dei partiti, di cui, inscienti, potrebbero restar vittime con tanta jattura del loro privato e del pubblico bene, e contro gli errori e i pregiudizii che avessero comunque a tornar fatali al loro avvenire sociale e morale. Siccome poi l'amore della patria e il desiderio di cooperare a farla onorata col lavoro e col savio costume, è uno dei più nobili sentimenti per qualunque uomo, a qualsiasi condizione appartenga, ed è uno stimolo efficace al ben fare, così non crederemmo di raggiungere pienamente il nostro scopo della rigenerazione morale e civile dei nostri pupilli, se, col racconto delle glorie, delle sventure e delle speranze di questo nostro bel paese, non accendessimo anche in loro un tal senso generoso e gentile, e non li mettessimo a parte delle memorie, degli affetti, dei timori e delle aspirazioni comuni ad ogni italiano ben educato e non indegno di sì nobil nome. Pertanto, più che il racconto semplice e breve di questi fatti educativi al patrio affetto, che noi riserviamo all'ultimo periodo dell'istruzione, noi abbiamo

di mira di stabilire con opportuni riflessi quei criteri, con cui i nostri allievi abbiano a giudicare e a regolarsi nelle gravi emergenze dell'avvenire.

Però le cognizioni più importanti che aprono la via a tutte le altre e alle quali l'istruzione in tutto il suo corso intende a dar svolgimento, sono le più comuni, le domestiche, le naturali e le civili più necessarie ed utili, di cui il sordo è affatto ignaro, e senza di cui egli non sarebbe atto a comprendere i suoi intimi rapporti e i suoi doveri verso Dio, la famiglia, la patria e la società. Queste cognizioni primitive sono l'oggetto di tutti gli esercizii graduati del linguaggio suaccennati, avendo riguardo di procedere dall'una all'altra secondo la loro affinità, e seguendo l'ordine delle intellezioni ch'è la legge impreteribile dell'insegnamento progressivo. Di sfera in isfera si richiamano all'attenzione dell'allievo i fatti, le persone, le cose che lo circondano, quindi la famiglia, la campagna, i lavori che vi si compiono nelle varie stagioni, e i prodotti che se n'hanno, gli animali e il loro vantaggio, poi le arti e i mestieri più comuni, che servono alla produzione delle manifatture più in uso, le professioni, i gradi sociali e le condizioni diverse, per venire in fine a parlargli di quanto riguarda la natura universale, l'umanità, e Dio. Così l'intelletto elevandosi va scoprendo nuovi e sempre più lontani e più vasti orizzonti. La sfera sempre più larga degli obbietti va crescendo naturalmente quella delle cognizioni e del linguaggio che n'è la veste. Quest'ordine di cose si rivede in ogni periodo dell'istruzione nelle proporzioni progressive dell'intelligenza e del linguaggio dell'allievo, e grado grado vi s'innestano quelle osservazioni e riflessioni corrispondenti, da cui risulti il piccolo codice de' suoi doveri, che lo lega alla famiglia, alla natura, alla società, a Dio. Per tal modo si risvegliano in lui quei sentimenti, e si formano quei criterii pratici che sono proprii del buon figliuolo, dell'onesto operaio e del cittadino rispettoso alle leggi e alle persone secondo il loro ufficio e il loro grado sociale, e che lo fanno quindi meritevole del rispetto di tutti. E così sopra ogni altro ordine di cognizioni, noi poniamo la cognizione della vita.

Degli insegnamenti accessorii: ginnastica, disegno, lavoro manuale.

A formare il buon contegno e il giusto portamento della persona e a rinvigorire il corpo, spesse volte languido e cascante dei sordo-muti, riconoscemmo utilissimo un moderato e razionale esercizio ginnastico secondo il sistema Oberman applicato con particolari avvedimenti alle fisiche esigenze dei nostri allievi. Due volte la settimana, il Giovedì e la Domenica, si dà a tutta la famiglia una lezione di tal arte da un Maestro dell'Istituto medesimo approvato dall'Autorità comunale; e tutti gli altri giorni, nel frattempo di respiro tra la prima e la seconda lezione scolastica, ci vengono addestrati con esercizii speciali gli allievi dell'una o dell'altra classe secondo il loro particolar bisogno. Anche le allieve nella buona stagione ricevono alcune lezioni di ginnastica femminile da una Maestra legalizzata: e il risultato in ambidue i Convitti n'è davvero soddisfacente, non solo pel corpo che va acquistando di forza, d'agilità, di destrezza, ma ancor più per lo spirito, sia per l'esercizio linguistico col quale s'esprimono dal maestro i comandi dei movimenti, e con cui molte volte gli allievi li accompagnano, sia per il concetto ritmico che vengono ad acquistare e che giova a dar loro quel senso dell'armonia di cui sono capaci, sia finalmente per indurre in loro quello spirito di attenzione, di soggezione, di obbedienza, di prontezza e di ordine, che tanto giova a migliorare la loro condizione morale e a renderli sempre più atti ad approfittare dell'istruzione scolastica.

All'esercizio delle forze contribuiscono altresì le brevi, ma frequenti e alternate ricreazioni con vivace movimento della corsa, del salto, ecc., i passeggi due volte la settimana, e, per molti, il lavoro manuale.

In servigio alle arti che gli allievi apprendono nell'Istituto, fu introdotto da pochi anni, e con buonissimo effetto, una scuola di disegno geometrico, ornamentale e meccanico. A questo insegnamento speciale non sono ammessi che gli

scolari delle classi superiori, con due lezioni settimanali, impartite dallo stesso Maestro che insegna la calligrafia a quelli delle classi minori. Anche da questo insegnamento, tanto conveniente a favorire lo sviluppo del senso estetico, risulta un particolare vantaggio morale per gli allievi, per l'attenzione che richiede e che esercita, e per l'ordine e la proporzione che induce in tutte le loro produzioni di qualsiasi natura.

Ma l'insegnamento più importante e utile ai nostri allievi dopo quello della parola, del linguaggio e delle cognizioni necessarie alla vita presente e alla futura, è quello delle arti meccaniche che meglio valgono ad abilitarli a guadagnarsi onoratamente da vivere secondo la loro condizione, senza il bisogno d'abbandonare il loro paese nativo e la famiglia, ove l'esperienza dimostra che particolarmente un figliuolo infelice trova il compatimento, il conforto e quell'elemento di pace e di moralità, che difficilmente rinviene altrove. Nell'Istituto maschile, secondo il genio degli individui che si combini colla domanda dei genitori e col loro interesse avvenire, gli allievi sono esercitati in una delle quattro arti più comuni e necessarie in ogni più umile luogo, del legnaiuolo, del tessitore, del calzolaio e del sarto, le quali, benchè meno appariscenti, sono quelle che, alternate all'agricoltura, daranno un facile guadagno a ciascuno. Le officine sono interne, dirette e sorvegliate da abili ed onesti operai, i quali dimorano nell'Istituto, convivono cogli allievi il giorno e la notte per turno, e coadjuvano gli educatori nell'assistenza disciplinare nel tempo delle ricreazioni e dei passeggi. Il tempo assegnato al lavoro è di quattro ore al giorno, quanto è quello assegnato all'insegnamento scolastico: per tal modo, il giorno, come vuole la natura dell'Istituto, vien diviso in due parti, la prima per le occupazioni intellettuali-morali, la seconda per quelle fisiche-manuali; il che, mentre giova all'educazione di tutto l'uomo e provvede intieramente e col dovuto ordine ai suoi due veri interessi per lo spirito e per il corpo, favorisce efficacemente l'andamento morale degli individui e del Convitto colla continua occupazione e coll'esercizio di tutte le forze, tanto vantaggiosa per la stessa igiene. E certamente a questa vicenda

svariata e continua di occupazioni alternate fisico-morali, tramezzate da opportuni riposi e da ricreazioni, fatte tra un largo piazzale cinto di piante ed un ubertoso giardino, noi dobbiamo attribuire il buon stato della numerosa famiglia, che ordinariamente passa interi mesi senza bisogno di medico nè di medicine, e che, nonostante il vitto frugale e il molto lavoro, si presenta altrettanto vegeta e promettente, quanto lieta, vivace e simpatica a quanti visitano i nostri Convitti.

Con ciò si provvede altresì assai efficacemente all'economia dell'Istituto, poichè a questo non incombe che l'acquisto della materia prima, che gli allievi lavorano in tessuti, calzature, abiti, mobili, serramenti e quant'altro è richiesto alla casa e alla persona. Nessun prodotto di questo Istituto potrebbe figurare in una esposizione industriale per la semplicità del suo genere, quando non si volesse esporre il solo oggetto che ne sarebbe degno per dare una vantaggiosa e complessiva idea di quanto vi si fa e del benefizio reso a questi disgraziati pupilli, voglio dire *un allievo od un'allieva, fatti parlanti, istruiti in ogni ramo del sapere comune, e completamente vestiti e calzati coll'opera delle loro mani.*

L'onorevole Commissione che tanto sapientemente regge e governa questa istituzione, e che in ogni tempo, in ogni modo ne favorì la vita, il rigoglio e il vero progresso fisico e morale, stabilì che gli allievi abbiano a percepire giornalmente una piccola mercede a titolo di premio sul prodotto del loro lavoro. Questo piccolo premio, che basta per stimolarli a non demeritarselo, e che fa loro pregustare effettivamente il frutto onorato della buona fatica, non oltrepassa i tre o quattro soldi al giorno, ch'essi grado grado vengono meritandosi secondo l'assegno che ne fa il capo officina d'accordo coll'economo; passa quindi ogni trimestre sopra un libretto alla Cassa di Risparmio intestato ad ogni allievo, e in fine dell'educazione arriva alla somma di circa cento lire e più, che serve spesso per l'acquisto degli strumenti del loro mestiere e ad impiantare, direi, ad inaugurare una piccola officina nella loro casa, e quindi tutto il loro avvenire.

Le femmine, raccolte ed educate fra le braccia amorose e le cure sapienti, generose, esemplari di quegli Angeli in

forma umana che sono le RR. Figlie di Carità Canossiane, (che hanno il merito di istruire presso che tutte le sordo-mute della Lombardia e molte del Veneto), vengono esercitate in ogni genere di lavori casalinghi, sia per il servizio della cucina, della pulizia e dell'assetto domestico, sia per la confezione delle biancherie, delle vesti e di quanto occorre al corredo e all'ornamento della persona, dalle rimendature e dai rappezzi più ordinarii fino al ricamo più fino e industrioso in bianco e a colori. In vero, per esse, fatte adulte, è più difficile il trovar lavoro che basti alla loro sussistenza, che non pei maschi, resi alle loro famiglie, i quali generalmente guadagnano circa due lire al giorno, mentre le loro sorelle di sventura è raro che n'arrivino una. Per il che sarà senza dubbio una benefica istituzione quella di un apposito patronato per le sordo-mute educate, che provveda a fornirle di lavoro e così a mettere a frutto la loro abilità e assicurare la loro onorata e meno disagiata esistenza.

Durata dell'istruzione. Ammissione. Distribuzione delle Classi. Assetto scolastico. Esami. Orarii.

L'insegnamento nei due Convitti pei sordo-muti poveri, che nel primo periodo s'era fissato a sei anni, fu dal 1873 portato a otto. L'esperienza sui risultati conseguiti, tanto per l'istruzione linguistico-morale, quanto per quella delle arti, ci rese evidente l'insufficienza d'un sejennio e la necessità d'aggiungervi un biennio per conseguire il nostro intento di fornire i nostri allievi d'una solida, permanente, efficace educazione, che bastasse ad alimento della vita intera. E l'effetto, ormai constatato, del beneficio che se ne consegue, ci conferma nella ragionevolezza della misura fissata, qualunque fosse il metodo di istruzione che l'Istituto avesse adottato. Poichè è bensì vero che col mezzo della parola la prima istruzione procede più lenta, per quanto più sicura e più solida, che non cogli altri mezzi associati, ma altrettanta si fa rapida poi, quando gli allievi sanno rilevare la parola con sicurezza da tutti i labbri,

e in ogni tempo e luogo. Ciò nonostante è impossibile che in un periodo minore di quello or assegnato essi raggiungano quell'ampiezza di linguaggio e quella sicurezza nell'esercizio del medesimo, che sono necessarii all'uso domestico e sociale, nè che acquistino quel corredo di solide cognizioni che possano durare per tutta la vita, e quella fermezza del carattere che sappia resistere all'urto delle passioni e alle insidie dei maligni, più arditi ed astuti ove l'inscienza e la debolezza si accoppiino alla sventura.

Quando (come avviene fino ad oggi nell'Istituto femminile, che non può raccogliere più dei sei classi) non osti la ristrettezza dei locali, che non permetta di formare la nuova classe, al principio di Novembre, in un sol giorno si fa la nuova accettazione. L'ammissione si decide dietro una visita della Commissione coadiuvata dal Rettore e dai medici dell'Istituto per constatare che ciascuno degli aspiranti sia fornito delle condizioni per il rapporto *amministrativo* (appartenenza alla Provincia o Diocesi di Milano, — povertà, — guarentigie per il ritiro nel caso di dimissione), per quello *fisico* (età dai 9 ai 12 anni, — innesto, — sordità, — sana costituzione fisica, — assenza di mali contagiosi), e per quello *morale* (attitudine mentale all'istruzione e generale alla vita del Convitto). Gli aspiranti che s'ammettono in esperimento sono otto; altri due sono fissati come supplenti nel caso che qualcuno degli ammessi, dopo qualche tempo, risultasse inetto all'istruzione. — Ogni allievo, entrato nell'Istituto, vi è mantenuto, vestito, educato gratuitamente, a tutto carico della pubblica beneficenza, costituita da fondi, da azioni sejennali, da sovvenzioni, o elemosine, o legati sopravvenienti, e dal concorso di un sussidio provinciale in ragione di 40 centesimi al giorno per ciascun allievo.

Ognuno dei due Convitti, per essere completo, deve comprendere otto classi, di otto allievi ciascuna, con un insegnante per classe. Nell'Istituto maschile ogni maestro insegna a' suoi scolari dal principio dell'istruzione fino alla classe superiore, nella quale insegna il Rettore del Convitto coadjuvato da un assistente. Ciascuno dei maestri è incaricato di tutto l'insegnamento a' suoi allievi, compreso anche il religioso, perchè

ogni parte sia in armonia colla forma e collo svolgimento del tutto. Il Rettore dirige l'istruzione, combina coi singoli maestri le misure degli annuali programmi in riferimento alla capacità degli allievi, approva i testi, visita periodicamente le classi, e conserva davanti alla Commissione la responsabilità dell'insegnamento di ambedue i Convitti. — La scuola femminile è retta col medesimo assetto, ed ha una maestra dirigente incaricata della giornaliera vigilanza per il buon andamento delle singole classi, dell'ufficio di provvederle del materiale occorrente, non che del governo della educazione. — Per favorire l'unità dell'insegnamento e dello sviluppo morale delle due famiglie, il Rettore tiene ogni settimana, nell'una e nell'altra, delle lezioni storiche morali a tutti gli allievi e a tutte le allieve delle classi maggiori riunite.

Ogni classe è raccolta in un'aula separata dalle altre perchè gli esercizii fonici e linguistici, non che le istruzioni che si dànno nell'una, non disturbino quelli dell'altra; è fornita di lavagne in ragione di circa un metro quadrato di superficie per ciascun allievo per scrivervi le applicazioni della lingua parlata e gli esercizii di composizione e vederne la correzione con reciproco vantaggio, e, oltre a ciò, di carte murali, di tavole con figure e di quegli oggetti che devono servire alla istruzione progressiva dei giovanetti. Ognun d'essi ha un piccolo banco isolato, leggiero, e quindi facilmente mobile, ma solido, un pochino inclinato, col coperto inverniciato a nero, e la panchina fissa; e gli otto banchi si tengono distribuiti in semicircolo intorno al maestro, sicchè ciascuno rilevi chiaramente i movimenti del suo labbro e possa agevolmente discorrerne coi compagni nelle ripetizioni che ne seguono con mutuo vantaggio. — Gli allievi si tengono seduti durante la lezione, in piedi nel fare gli esercizii conseguenti col maestro o fra di loro, e spesso alle lavagne con libero moto per attendere alle composizioni di scritto, perchè con questa alternativa di posizioni si giovi all'igiene, mentre colla varietà delle occupazioni si rallieti e si faccia più interessante l'insegnamento.

Durante la ricreazione vespertina nell'inverno, e mattutina nell'estate, gli allievi delle singole classi, secondo l'ordine del loro maestro, ripetono a due a due la lezione avuta, o la

studiano se è scritta ed a recitarsi, o la scrivono, ovvero attendono a qualche composizione. Con ciò s'ha di mira di rendere famigliare e spontaneo lo studio, e di eccitare gli allievi in ogni tempo, in ogni luogo, alla conversazione parlata e ad applicare nel campo della vita ciò che appresero fra le pareti della scuola; il che s'ottiene con minore difficoltà quanto più l'oggetto dell'insegnamento scolastico sia appunto, come dissi, l'azione, la dizione, il pensiero della vita reale. Dovendo essi render conto nella scuola di ciò che fecero, che dissero, che pensarono, si sentono spinti ad osservare, a parlare, a riflettere perchè loro non manchi l'elemento da rispondere e da esporre alle domande del loro maestro: e per tal modo nelle ricreazioni, nelle officine, nel dormitorio, nel refettorio e nel passeggio, il loro spirito è in continua azione e la loro parola ha stimolo a vivere e a prodursi coll'esercizio continuo, che fa continua la scuola e vie più efficace il suo insegnamento.

Le scuole sono sempre aperte alle visite dei cittadini e degli stranieri, ai quali si presentano tutti gli allievi fino all'ultimo, cogli esercizii usuali, o continuando, senza interromperla, l'istruzione o la ripetizione avviata. Le visite periodiche del Rettore e di qualche membro dell'onorevole Commissione a ciò delegato, servono a tener vivi l'impegno e la gara nello studio e a farne conoscere i progressivi risultati. Ogni anno ciascuno dei due Convitti dà due esami, l'uno privato e individuale, davanti alla Commissione o a qualche Membro da lei destinato a riferirne, e l'altro pubblico, al cospetto delle Autorità provinciali e municipali e ai benefattori e protettori dell'Opera Pia, che hanno diritto di verificare qual uso si sia fatto dei mezzi da loro forniti per l'educazione dei sordo-muti d'ambo i sessi a noi da loro affidati. Uno degli esami si tiene verso la Pasqua, l'altro al termine dell'anno scolastico, l'uno con un programma più minuto e una rassegna che dura da due in tre giorni, l'altro con una rivista più rapida e schietta, ma fedele, di ciascuna classe, con esercizii complessivi e tutti pratici, spontanei, e ponendo, per quanto è possibile, i sordo-parlanti in corrispondenza viva col pubblico, sicchè esso ne riporti un'idea sincera del metodo e un fermo convincimento della sua effettiva bontà e della solida, per quanto ristretta, istruzione che ci

proponiamo di dare ai nostri pupilli. — Al termine dell'esame si distribuiscono i premii, che consistono in un orologio d'argento e dei buoni libri per gli allievi della classe superiore, più distinti per applicazione e saviezza; e, d'ora innanzi, in un libretto alla Cassa di Risparmio di venticinque lire, frutto d'un legato a ciò destinato, all'allievo o all'allieva della medesima classe, che si segnalò per attenzione e perizia nel lavoro manuale. Agli altri allievi più studiosi delle altre classi non si dànno premii pubblici, che potrebbero esser demeritati o troppo valutati in seguito, ma soltanto qualche segno di sodisfazione e d'incoraggiamento in privato.

Dopo l'esame finale, prima della metà d'agosto, si dimettono ogni anno gli otto allievi della classe superiore, per far luogo alla successiva accettazione, e li si raccomandano dal Direttore del Patronato al Parroco del loro Comune o alla persona che sia meglio disposta a interessarsi di loro per vigilarli, assisterli, consigliarli, soccorrerli, e procurar loro un pronto collocamento in qualche officina, o l'aiuto per rizzar bottega e per avere clientela e lavoro nella propria casa. Nello stesso tempo, tutti gli altri allievi si rimettono alle loro famiglie per un mese e mezzo di vacanza, accompagnandoli di que' precetti e di quelle raccomandazioni al loro naturale Patrono che ci diano le più sicure guarentigie della loro custodia e moralità, perchè sieno continuamente occupati nelle faccende domestiche o nell'arte appresa, e tenuti in esercizio mentale per mezzo della famigliare conversazione parlata. Delle allieve non si riconsegnano ai genitori per qualche settimana di vacanza, che le più piccole, le più deboli e quelle che appartengono a famiglie di non dubbia moralità e fornite sufficientemente di mezzi per nutrirle e vigilarle come si deve; dopo di che, tutto il Convitto femminile passa qualche tempo in una casa di campagna, in bella posizione, fra i colli dell'alto milanese, non trascurando di unire alle ricreazioni e alle gite qualche istruzione, che le renda doppiamente utili al corpo e allo spirito insieme. Quando gli allievi ritornano dalla vacanza in famiglia, si raccolgono dalla bocca dei genitori o dalle attestazioni dei patroni le notizie dei loro diportamenti, le quali servono agli Istitutori a sempre meglio indirizzare le loro cure educative e a rico-

noscere il benefizio di tal misura. Nell'ottobre, che gli allievi passano nell'Istituto con un orario di mezza vacanza, che meglio dispone alla ripresa degli studii regolari nel successivo novembre, i maestri prendono per oggetto particolare delle loro conversazioni la vita passata dagli allievi in famiglia e tutti gli incidenti che possono servire a migliorarne e rinvigorirne il buon costume e a renderli sempre più atti alla vita domestica e sociale.

L'orario dei giorni feriali ch'è quasi identico in tutto l'anno, divide la giornata in due parti: la prima per l'insegnamento scolastico, la seconda per l'esercizio artiero, alternando i tempi di mezzo fra i pasti, che sono tre, le ricreazioni e la preghiera. L'insegnamento occupa quattro ore d'inverno, quattro e mezzo d'estate, il lavoro altrettanto; lo studio circa un'ora, la preghiera circa altrettanto tra la mattina coll' assistenza alla S. Messa, e la sera. Il riposo notturno non dura meno di otto ore, nè più di nove. — Per dare un saggio del riparto delle occupazioni, presento quì l'orario della stagione estiva:

Ore 5. Levata e pulizia della persona e dei dormitorii.
» 5 ½. Preghiere orali in comune, e assistenza alla Santa Messa (alla quale per turno servono parlando tutti gli allievi delle classi medie e delle superiori).
» 6 ¼. Pulizia dei locali inferiori, poi colazione; indi nella ricreazione studio libero in preparazione alla scuola.
» 8. Prima lezione scolastica.
» 11. Riposo nella ricreazione, ed esercizii ginnastici delle varie Classi per turno.
» 11 ½. Seconda lezione scolastica.
» 1. Breve orazione meridiana, poi pranzo e ricreazione.
» 2. Riposo nei dormitorii.
» 3. Lavoro nelle officine.
» 7. Cena e ricreazione vespertina (con esercizii di conversazione parlata tra gli allievi e gli educatori).
» 8 ¾. Preghiere della sera (parte in privato, parte in comune.)
» 9. Riposo notturno nei dormitorii.

Al giovedì e alla domenica, come in ogni giorno festivo, l'insegnamento si riduce a due ore. In quei giorni, tempo permettendo, si dà passeggio per la durata di circa due ore e mezzo, preferibilmente fuori di città. Nei medesimi giorni è fissata un'ora per la ginnastica di tutto il Convitto, e un'altra per il disegno delle classi superiori. — È cura degli educatori che, durante le ricreazioni più lunghe gli allievi maggiori, dopo il necessario ricreamento, abbiano ad attendere alle loro cose di scuola, a lèggere, a scrivere sui loro libretti di tasca (di cui, come di matite, sono tutti provvisti), od a conversare colla viva parola fra di loro, o coi maestri sorveglianti. L'ozio, l'inerzia, come anche l'uso dei gesti per chi può esprimersi colla parola, sono per ogni modo contrastati, interdetti, perchè nocivi altrettanto al morale quanto all'intellettuale svolgimento degli allievi e al metodo dell'istruzione praticato nei nostri Convitti.

Si ha gran cura della pulizia del locale come di quella del corpo e della persona degli allievi. Per ciò ogni giorno, e particolarmente il giovedì con una straordinaria ripulitura dei dormitorii, dei letti e degli abiti, si mantiene il più rigoroso assetto dell'Istituto. La biancheria si rimuta due volte la settimana nell'estate e una nell'inverno, quella del letto più d'una volta al mese; e con frequenti lavature si fa mantener mondo e pulito il corpo. I capelli di ciascuno sono ripassati settimanalmente e regolati dalle cesoie del parrucchiere, sicchè tutti, senza eccezione, presentino lo stesso aspetto d'ordine e di pulizia. E a ciò deve certamente attribuirsi se i nostri allievi, nonostante che sieno nutriti col cibo frugale e grossolano (benchè ben condizionato e abbondante), conveniente alla loro povera condizione, conservano un florido stato di salute e presentano in generale un sentito miglioramento nella loro fisica costituzione.

Distribuzione dell'insegnamento nei singoli periodi del corso educativo.

Il programma particolare dei quattro periodi in cui si divide l'istruzione, si riassume nelle seguenti principali indicazioni:

Primo Periodo d'insegnamento. — *Corso preparatorio.*

Lo scopo particolare di questo periodo è di abilitare gli allievi a rilevare dal labbro e a pronunziare distintamente tutti gli elementi costitutivi della parola fino alla sua formazione, e di fornire loro i primi elementi del giudizio; — e, nello stesso tempo, di disporre grado grado l'animo dell'allievo all'insegnamento normale coll'indurvi l'abitudine al savio contegno, al buon portamento, all'attenzione, all'osservazione, alla docilità, all'imitazione, insomma alla disciplinatezza intellettuale e morale. — In questo periodo la scrittura s'insegna dapprima come un semplice esercizio calligrafico, viene in seguito ad applicarsi alle sillabe e alle parole già precedentemente lette dal labbro e ben pronunziate, poi riconosciute nelle corrispondenti forme grafiche sul cartellone alfabetico, disposto come a pagina 23.

L'insegnamento di questo primo corso si traccia quindi su questi passi principali:

a) imitazione dei movimenti del corpo e di ciascun membro, degli atteggiamenti, degli atti e delle azioni del maestro, e finalmente delle posizioni esterne ed interne e dei movimenti dell'organo orale per la pronunzia delle varie lettere dell'alfabeto;

b) esercizii di respirazione, sia inspirando d'un tratto largamente e profondamente, sia espirando colla lentezza propria all'esercizio della parola;

c) provocazione della voce naturale all'individuo, ed esercizii graduati di fonazioni sommesse, tenui e forti per formare la coscienza della quantità della voce usata;

d) modificazioni della voce nelle varie vocali, secondo l'ordine accennato o quello che fosse più naturale al sordo-muto;

e) modificazioni delle vocali nelle varie consonanti mute, esplodenti, poi soffianti o sibilanti, poi rumorose, nasali, palatine, gutturali e miste, pronunziandole dietro la dovuta posizione, l'imitazione del movimento rilevato per mezzo della vista, e l'esplorazione dei fenomeni interiori per mezzo del tatto;

f) sillabazione semplice e complessa con graduate fonazioni, ripetendo e combinando tosto le sillabe note in vocaboli piani;

g) pronunzia di due, di tre o più vocaboli con una sola emissione di fiato;

h) insegnamento della prima *nomenclatura* di più facile dizione, sempre in rapporto agli oggetti, poi, grado grado, di quella relativa ai più stringenti bisogni (*numeri*, *oggetti*, *persone, animali, qualità, verbi, modi*, senza distinzione grammaticale) coll'aggiunta e delle *indicanti* determinative *(il, la)* o *numerali*, maschili o femminili, singolari o plurali;

i) primi giudizii pratici, coll'uso dei verbi *intransitivi* poi dei *transitivi* più comuni, nei tempi semplici dell'indicativo, dietro azioni comandate, eseguite, poi pronunziate, dietro ordinate formole interrogative;

j) esercizii coi verbi *avere* ed *essere* applicati alle parti o proprietà delle cose, delle bestie o delle persone, e alle loro più sensibili qualità;

l) scrittura calligrafica di lettere, sillabe e parole in rapporto all'esercizio orale preceduto, ben assicurato e reso famigliare;

m) lettura grafica delle lettere, sillabe e parole combinandole sul cartellone alfabetico, in rapporto alla lettura dalle labbra del maestro o dei compagni.

n) pronunzia del segno del cristiano, e recita del *Padre nostro,* della *Salutazione Angelica* e del *Credo.*

Secondo Periodo d'insegnamento. — *Corso normale inferiore.*

Lo scopo particolare di questo periodo d'insegnamento è l'acquisto del *lessico* e delle *forme linguistiche più comuni, necessarie all'espressione dei giudizii semplici e complessi,* sieno *particolari* o *di fatto,* sieno *generali* o *d'osservazione,*

richiesti per la prima comunicazione mentale orale e al primo svolgimento attivo delle facoltà morali degli allievi. — In questo periodo, come nei seguenti, mai non cessa l'insegnamento, la correzione e il perfezionamento conseguibile della pronunzia meccanica; ma, mentre un tal lavoro nel periodo di preparazione era l'oggetto precipuo dell'insegnamento, da questo punto diventa secondario e da proporzionarsi al bisogno individuale.

Per raggiungere lo scopo accennato, l'insegnamento linguistico deve percorrere le traccie seguenti:

a) Accrescimento graduato della *nomenclatura e di tutto il lessico* in corrispondenza alle percezioni ordinarie relative alle cose, alle azioni e alle dizioni più necessarie nell'uso della vita, nei varii luoghi e tempi in cui si svolge;

b). *Classificazione dei nomi* mano mano conosciuti per luoghi e per natura, anzichè per ordine scientifico; e uso degli *aggettivi* indicanti le qualità più sentite (*colore, peso, bellezza, forma, bontà), dei *verbi* più pratici, e degli *avverbi* più usati.

c) Uso attivo del *giudizio* sulle azioni semplici e poi mano mano sulle complesse, formando le corrispondenti proposizioni in rapporto ai comandi espressi e alle domande fatte sulle circostanze dell'azione eseguita, veduta o ricordata, sempre nei tempi semplici dell'indicativo;

d) Pratico concetto ed uso delle *rapportanti*: *di* (nel significato di parte, o di proprietà, o di materia), *sopra, sotto, in, davanti, di dietro, fra, a, da, vicino a, lontano da,* ecc. sempre in rapporto ai fatti veri e alle domande conseguenti;

e) Uso pratico delle varie *indicanti* determinative o indeterminative, dimostrative, quantitative, numerali, ordinali, ecc. in relazione al vero che ne dia la rispettiva significazione;

f) aggettivi di proprietà o *possessivi* applicati a quanto è proprio delle varie persone;

g) Conjugazione dei verbi regolari e dei più usati irregolari, oltre a quella dell'*essere* e dell'*avere,* nei tempi presente, passato prossimo, passato remoto e futuro del modo indicativo, non che nell'imperativo, in frasi complete; — uso dei *pronomi* obbiettivi e dei verbi *riflessivi* e degli *impersonali.*

h) Uso pratico attivo delle *formole interrogative* e delle *imperative*, in rapporto a tutte le parti del giudizio semplice e complesso apprese, applicate alle azioni fatte in tempi diversi, o che si fanno, o che sono da farsi;

i) Prime *congiungenti semplici* del soggetto, dell'oggetto, delle qualità e del verbo (*e, o, poi, ma,* e simili).

j) Lettura e scrittura delle parole e delle frasi conosciute in rapporto alla parola letta dal labbro e pronunziata, e per applicazione di tutti gli esercizii linguistici oralmente praticati.

Le prime cognizioni da darsi in questo periodo sono:

a) semplici notizie intorno all'allievo, alle persone che convivono con lui, a quelle di sua famiglia e alle cose più usuali in quanto si riferiscono al suo bisogno e alla sua percezione, corrispondenti al primo ordine di cognizioni naturali di ogni fanciullo;

b) divisione del tempo nelle sue parti più evident (*giorno e notte, — ore e minuti, — mattina, mezzodì* e *sera, — giorni della settimana feriali* e *festivo, — poi mesi, anno* e *stagioni);*

c) primo sviluppo al concetto naturale del bene e del male, e alla nozione della *legge morale* e della sua *sanzione*, dedotta dall'esame sulle azioni e di piccole narrazioni, fatte in proporzione colla lingua progressivamente conosciuta;

d) concetto e notizie sulla *formazione* e *l'utilità* o *uso delle cose (chi le fa, con che cosa, come, a che servono,* ecc.) di qui *nozioni storiche elementari* sulla creazione del mondo e dell'uomo, sull'anima umana e suoi destini, sulla colpa e la redenzione, deducendone i dogmi riguardanti Dio, l' uomo, il peccato, la sanzione, la grazia e la riabilitazione morale per mezzo della penitenza;

e) breve e pratico insegnamento sul *Sacramento della Penitenza* e sulle disposizioni necessarie per riceverlo con frutto;

f) primi esercizii di conteggio ascendente e discendente con cifre uniformi, poi con cifre diverse, operando la somma e la sottrazione orale e scritta con numeri semplici; — cognizione delle monete e del loro valore nel cambio; — rispondere a piccoli quesiti colle operazioni conosciute.

g) Recitare o leggere con intelligenza le preghiere del Cristiano, tanto della mattina, quanto della sera, e quelle per l'assistenza al santo Sacrifizio della Messa.

Terzo Periodo d'insegnamento. — *Corso normale medio.*

Lo scopo particolare del secondo corso normale è quello di abilitare l'allievo alla formazione e all'espressione dei *giudizii composti* con cui completare lo svolgimento delle idee e dare alle cognizioni una forma più conveniente alla loro natura, e ciò per mezzo dell'insegnamento linguistico delle *congiungenti* o nessi fra i giudizii, e dei movimenti del verbo e della frase, che hanno l'ufficio di esprimere tali particolari rapporti.

A tal uopo, oltre il continuo accrescimento del linguaggio sempre insegnato col fatto o colle parole già note, in proporzione dell'osservazione crescente e delle materie che si vanno trattando, si debbono dare le seguenti lezioni di rapporti;

a) Uso dei *pronomi complessi relativi* ai *complementi indiretti (gli, le, ne, vi,* ecc.), e loro decomposizione *(a lui,* o a N..., *a lei,* di *quella cosa, in quel luogo,* ecc.).

b) pronomi di *rapporto esplicativo (che, il quale, del quale, sul quale, col quale,* ecc.);

c) congiungenti di *causa (perchè)* di *effetto (perciò, quindi)* di *fine (per, col fine di,* ecc.).

d) congiungenti di *tempo (mentre, prima di, dopo di, appenachè, intanto, quando,* ecc.) coll'insegnamento dei tempi del modo indicativo che sono relativi; ossia dell'*imperfetto* o *continuativo* in relazione al *presente,* del *trapassato* in relazione al *passato perfetto,* del *futuro compiuto* in relazione al *futuro semplice* — e conjugazione dei detti tempi in frase completa;

e) Concetto e uso del verbo nella forma *passiva* per rapporto all'*attiva* in tutti i tempi e modi conosciuti;

f) Uso dei *comparativi,* dei *superlativi,* dei *diminutivi* e dei *peggiorativi,* e anche di tutte le formole di relazione proporzionale fra le idee *(più di, meno di; meglio di, peggio di; quanto più, tanto più; tanto meno, quanto meno; anzi, piuttosto, invece di, in luogo di,* ecc.).

g) proposizione obbiettiva, prima col modo indicativo,

poi col congiuntivo, sia *diretta* (coll'uso del *che* o *di*) sia *finale* (coll'uso dell'*affinchè, perchè*, ecc.), sia *dubitativa* coll'uso del *se*, per esempio: *non so se tu stii bene)*, sia di tempo, di luogo o d'altra circostanza (coll'uso del *quando*, del *dove*, del *come*, del *quanti*, del *perchè*, ecc., per es.: *Carlo mi domandò quando io sia venuto alla scuola; — Giovanni mi ha domandato quanti anni io abbia*, ecc.);

h) contemporaneo insegnamento dell'uso e della conjugazione del *modo congiuntivo* nei varii tempi;

i) formole più usate per la *interjezione* od *esclamazione*, e dei modi *sincopati* od *avverbiali*;

j) uso attivo d'ogni *forma interrogativa* in corrispondenza a ciascuna delle nuove relazioni apprese.

Nello stesso periodo le cognizioni s'allargano grado grado nelle proporzioni corrispondenti ai rami seguenti:

a) Apprendimento del *lessico* necessario all'espressione dei fatti proprii ed altrui e delle loro circostanze, quali sono rilevate dal vero, delle dizioni famigliari, dei bisogni e dei sentimenti più naturali e comuni, e delle materie d'insegnamento.

b) Notizie più comuni e più complete intorno alla casa, alla famiglia, alla natura nei varii tempi e luoghi, alla coltivazione dei campi, alle operazioni proprie delle varie stagioni, ai prodotti, alle manifatture, agli animali domestici, ai bachi, alle api, alle materie vegetali e minerali, ai mestieri, alle arti più usuali, e alle persone che le esercitano, non che alle principali professioni sociali;

c) Qualche idea del cielo, della terra e sue parti, colle notizie particolari del paese, ove gli allievi vivono e dei luoghi circonvicini, colle indicazioni pratiche più utili a sapersi;

d) Racconti successivi dei fatti principali della Storia Biblica, dalla creazione del mondo all'entrata degli Ebrei nella terra promessa, e delle opere principali del Redentore, a conferma dei dogmi e dei principii morali che ne conseguono;

e) Raccolte dai fatti storici le principali verità relative alla fede ed alla morale cristiana cattolica, e fatti conoscere in compendio e praticamente i comandamenti di Dio, dar spiegazione delle disposizioni richieste per accostarsi ai Sacramenti

della Cresima e dell'Eucaristia, abilitando consecutivamente gli allievi a riceverli con frutto;

f) Idea ed uso della moltiplicazione e della divisione orale e scritta; e cognizione pratica del sistema decimale con applicazioni allo svolgimento di qualche pratico quesito di natura domestica;

g) Leggere con posa dallo scritto e dallo stampato da qualche libro facile, scritto nelle proporzioni delle cognizioni degli allievi, dando spiegazione dei vocaboli e delle cose;

h) Composizione di esercizii linguistici in rapporto al suesposto insegnamento, e di raccontini, di dialoghi, parlatine e letterine famigliari, nelle misure della lingua conosciuta.

Quarto Periodo d'insegnamento. — *Corso normale superiore.*

Quest'ultimo periodo dell'istruzione, per il lato linguistico, ha per iscopo particolare di fornire ai sordi fatti parlanti la cognizione e l'uso di tutto quel corredo di linguaggio, di quelle forme complesse, di quei nessi e di quei costrutti che valgano, dal lato morale, ad esercitarne la riflessione, a concatenare le idee nel discorso con successivo ragionamento, ad esprimere con esso, non solo i fatti e le dizioni, ma anche i pensieri e le osservazioni, e a ricever quindi con tali proporzioni di linguaggio le cognizioni nella loro forma completa, con cui la ricevono tutti gli udenti-parlanti.

L'insegnamento del linguaggio per raggiungere un tal proposito deve comprendere i seguenti punti:

a) tutte le *parole*, le *espressioni*, le *frasi*, i *modi sintetici* e quegli esercizii dello spiegare e del riassumere, che aiutino l'*astrazione*, svolgano la *riflessione*, ed aprano la via al *ragionamento*;

b) le *particelle congiuntive* di natura riflessa più elevata e dirette particolarmente ad esprimere i rapporti razionali (per esempio: *se, supposto che,* coll'uso del modo *condizionale* o *suppositivo*, *sebbene*, *per quanto*, *ad onta che, tuttavia*, *pure, poichè, infatti, dunque,* ecc.);

c) l'uso del *participio passato* e del *gerundio* nei suoi varii significati sintetici di *causa*, di *tempo*, di *mezzo*, di *condizione*, ecc.;

d) l'uso dei *pronomi sintetici* equivalenti a intere proposizioni o anche a un discorso intero (*il che, ciò,* e simili);

e) frasi e *modi avverbiali, immagini, similitudini, figure* linguistiche più usate nel discorso comune;

f) distinzione delle proposizioni *principali* e delle *secondarie* per la formazione complessa del discorso e della relativa costruzione;

g) esercizii di costruzione di frasi sciolte unendole coi dovuti nessi a seconda del fine con cui si vuol esprimere un determinato fatto o un giudizio complesso;

h) modi diversi di esprimere una frase di natura morale o astratta, di *causa,* di *fine,* di *effetto,* di *mezzo,* di *supposizione,* di *condizione,* di *prova,* di *conseguenza,* ecc.;

i) uso delle dette formole in complesso sia nell'*esporre,* sia nel *comandare,* sia nel *domandare,* sia nel *ragionare.*

Le cognizioni opportune a svolgere l'esposto programma linguistico e compiere l'educazione degli allievi, sono:

a) Notizie più estese e successive sulle *arti,* i *mestieri,* le *professioni,* le *magistrature* e quanto forma l'ordinamento sociale; sulle *produzioni,* le *manifatture* e il modo con cui si compiono e la loro utilità, le principali *scoperte* ed *invenzioni* e loro vantaggi, sulla *proprietà,* il *commercio,* il *cambio,* l'*eredità,* il *testamento,* i *diritti* e i *doveri* vicendevoli, e quanto interessa l'esercizio dell'avere proprio ed altrui (*economia, Casse di risparmio, ecc.).*

b) Cognizioni complesse sulla *natura,* le *stagioni,* i *suoi principali accidenti* e *fenomeni* geologici ed atmosferici;

c) Notizie comuni sul *cielo* e sugli *astri,* la *terra* e i suoi *accidenti geografici,* sulle cinque *parti* solide del mondo e i suoi *Oceani,* sugli *Stati d'Europa* e loro rispettiva posizione, e, in particolare sull'*Italia* geografica, civile, agricola e manifatturiera, con più minute indicazioni della *Provincia,* del *Circondario,* e del *Mandamento* di ciascun allievo;

d) I fatti più importanti della Storia patria, in particolare dell'epoca nuovissima, dal 1848 ad oggi;

e) Racconti biblici delle epoche di *Mosè,* dei *Giudici,* dei *Re* e dei *Profeti* con osservazioni morali in riferimento al Redentore, figurato, profetato ed atteso dal popolo ebreo;

f) Opere, miracoli, insegnamenti e istituzioni di *Nostro Signor Gesù Cristo, e atti degli Apostoli* e dei principali *Martiri* del Cristianesimo;

g) Svolgimento del *Decalogo,* del *Simbolo,* dell'*Orazione* e delle *Virtù Cristiane*, con un riassunto catechetico delle verità più importanti da ritenersi su ciascuna delle quattro parti della *Dottrina Cristiana;*

h) Applicazione del *sistema decimale* alle quattro operazioni aritmetiche, svolgendo quesiti pratici anche complessi; uso della regola aurea diretta; idea delle frazioni semplici, tenuta delle annotazioni dei conti casalinghi e campestri;

i) Modo di riassumere e di trarre *osservazioni e riflessioni ordinate* da un fatto letto, e di svolgere attivamente un tema di dialogo, di narrazione, di lettera colla sua corrispondenza, o di breve dimostrazione d'una verità, d'una sentenza o d'un proverbio dei più ripetuti, colle forme sintetiche usate nella lingua comune parlata dal popolo.

Queste sono le principali indicazioni del nostro programma linguistico nei quattro periodi, in cui, naturalmente e senza salto alcuno, si divide l'insegnamento nei due Convitti pei sordo-muti poveri. Non puossi assegnare precisamente la durata di ciascun periodo, nè sempre vien dato di svolgerlo con ogni individuo o con ogni classe nelle sue singole parti; epperò un tal programma segna i confini che il maestro si propone di raggiungere quando non vi osti l'incapacità de' suoi allievi.

In questa compendiosa esposizione non s'è fatto parola degli esercizi pratici con cui lo si applica e lo si svolge nelle varie sue parti, sia perchè avrebbero intralciato il prospetto della lingua da insegnarsi e delle cognizioni, sia perchè tali esercizii già risultano da quanto fu detto precedentemente sui criterii che ci reggono nell'attuazione del metodo da noi adottato come il più razionale, e si rilevano evidentemente da chi dia uno sguardo ai prospetti dei nostri saggi pubblici, e, meglio ancora, da chi abbia la bontà di visitare le nostre scuole nell'ordinario insegnamento.

Principio direttivo e metodo tenuto nell'educazione dei nostri allievi.

Tutta la coltura intellettuale e fisica dei nostri allievi è diretta allo scopo di renderli buoni e di crescerli atti e volonterosi ad esserlo per tutta la vita. A tale intento, uno solo è il mezzo da noi proposto e messo in azione: *una paterna Carità;* come uno solo è l'elemento ispiratore e dominante nelle due case: *la Fede* in Dio; e uno è l'ideale che ci sostiene e ci rifonde e rinnova le forze: *la Speranza* di condurre a Lui questi infelici suoi figli e noi con loro.

Questo *amore*, sorretto da sensi così puri e divini, mentre fa leggiera agli educatori ogni improba fatica per tendere al loro proposito, supplisce con effetto potente alla più severa disciplina; poichè, guadagnando il cuore degli allievi, li rende docili, sommessi, affezionati, con quella confidenza che raddoppia il rispetto, con quella riverenza e quel figliale timore che ispira la fiducia, attrae al ben fare, allontana dal male, ed è il principio della vera *sapienza*.

Il sentimento religioso, che regge come principio tutto il corpo dell'insegnamento, dà gran valore ai precetti ed alle ammonizioni, e tien alto il concetto dell'autorità e il prestigio di chi insegna e parla in nome di Dio. E, mentre, ov'esso manchi, non v'è severa disciplina che basti, nelle nostre case un consiglio, un avviso è riputato un ordine, un comando; aperta e famigliare è la corrispondenza tra gli educatori e gli allievi, ed è ben raro il caso di dover ricorrere allo spediente delle riprensioni o delle punizioni. Per castigo basta in generale la privazione d'un bene, d'una cosa pregiata, amata, come per es. dell'avvicinamento e della conversazione famigliare col superiore, della partecipazione a un insegnamento, a un racconto; nel caso più grave, il ritiro per qualche ora dalla famiglia, a cui il cuore desideroso di ritornare non tarda a farsi degno colla riforma morale desiderata; e non mai un sopraccarico di studio o di lavoro che induca nell'allievo il concetto che lavorare e studiare sieno una pena; nè mai la privazione del cibo ch'è necessario all'alimento delle forze;

poichè la colpa è orgoglio che non si medica tanto col far digiunare, quanto coll'umiliare il colpevole.

In ambidue i Convitti è affatto proscritta ogni punizione con percosse o pene corporali che possano riuscire nocive alla salute od irritanti, e quindi immorali, tanto per chi le dà, quanto per chi le riceve; constando come, il più delle volte, per qualunque individuo, per quanto indocile, riottoso e ribelle, la ragionevole, ferma e affettuosa correzione basta a vincere ogni ostacolo, a correggere ogni difetto, a commuovere, a persuadere, ad educare. Chi non s'arrende alla ragione e all'affetto non vien mai vinto dall'oppressione e dalla forza; il suo animo s'aliena dall'educatore, e, appena la libertà glie lo concede, reagisce alla repressione che lo trattenne, abbandonandosi sfrenatamente al vizio. È questo un fatto troppo noto e fatale, perchè chi educa non abbia a cavarne una preziosa erudizione.

La sorveglianza e la disciplina sotto la diretta cura del Vice-Rettore, che n'è il Censore, son affidate senza interruzione ai singoli maestri nelle scuole, nelle officine ai Capi d'arte, e nelle ricreazioni a quel superiore che, per turno, si trova in ufficio con due degli insegnanti del lavoro; i quali tutti devono usare criterii educativi, contegno e modo in piena conformità con chi è responsabile del Convitto, a cui fanno appello in ogni occorrenza di rilievo. Durante la notte poi, gli allievi, distribuiti in cinque dormitorii di dieci o dodici letti ciascuno, sempre illuminati, vengono sorvegliati da uno dei maestri di lavoro che presiede alla sala e che mai, per qualsiasi ragione, non li deve abbandonare.

È cura particolare degli educatori il tener occupati gli alunni nel tempo delle ricreazioni, procurando che i minori ai quali manca ancora l'uso della parola, si divertano coll'esercizio delle forze e in giuochi che non richiedano molta conversazione e che preferibilmente esigano molto movimento, e che, nello stesso tempo, i maggiori, per quanto si può, separati da quelli, giocando, o conversando, si esercitino nel linguaggio parlato a cui la scuola li va mano mano abilitando. Non è a dissimularsi come gravi sieno gli ostacoli a conseguire un tale intento, specialmente in Istituti, ove, per la

natura del locale e per altre circostanze indipendenti dal buon volere degli educatori, non è possibile praticare le volute separazioni: per altra parte però è certo che molto s'è già ottenuto in proposito, e molto più si spera di conseguire in tempo non lontano, procedendo con prudenza e senza coazione alcuna, ma sempre colla persuasione e colla forza invincibile e dirò luminosa della ragione degli eccitamenti morali e dell'affetto paziente e costante. La tradizione dei gesti preesistenti all'insegnamento della parola ne contrasta l'uso; ma la seconda tradizione che si va formando, quella della parola, andrà surrogando ogni mezzo di comunicazione e farà grado grado scomparire la prima. Ciò che abbiamo conseguito fin quì ci affida per l'avvenire.

Maggiori e minori vengono trattati coi medesimi riguardi; quelli eccitati ad essere esemplari e d'aiuto ai loro compagni più deboli, e questi ad amarli, ad imitarli e ad approfittare del loro aiuto come fossero fratelli; i più potenti per ingegno e per memoria sono posti quali ripetitori e monitori ai più tardi; proibita fra chicchessia ogni privata, soverchia famigliarità, è coltivata fra tutti, e senza eccezione di sorta, quella fraterna, lieta, e uniforme benevolenza che finisce ad assopire ogni men nobile sentimento, e quella carità che li rende concilianti nelle private discordie che insorgessero fra di loro, gareggianti senza invidia, generosi senza orgoglio, buoni senza vanto, e che forma del Convitto una vera e ben ordinata famiglia. Per ciò non mai avviene che uno sdegno, un risentimento duri fra i nostri allievi oltre il tramonto d'un giorno, nè che si presentino all'altare ad offrire la loro prece al Signore senza esser fra loro riconciliati. Essi si amano ed amano i loro maestri e superiori, come questi hanno per loro indistintamente un sentimento paterno. Le nostre gioie più care sono quando li vediamo accostarsi tutti insieme alla Mensa degli Angeli; il più vivo dolore comune gli è quando abbiamo a perderli o ad abbandonarli. E per quanto l'educazione procuri di tener vivo nei nostri allievi l'amore alla casa nativa e alla famiglia, è un fatto ch'essi amano altrettanto l'Istituto e i loro educatori, e che non li lasciano senza lacrime, ritornandovi poi sempre con affetto, sia colla persona, per rivederli o consultarli sia colle frequenti corrispondenze epistolari.

Chiunque visiti le nostre due case, s'avvede di questa vita che vi ferve ed opera, e ne parte col convincimento che i nostri allievi, più ancora che istruiti, sono educati e sono contenti di esserlo. Ma le prove più belle le raccolgono gli stessi educatori, ai quali gli allievi sono quasi figli ed aprono il cuore come al primo babbo, alla prima madre ch' abbia risvegliato dal loro cuore la vita con quell'ineffabile sorriso, di cui cantava Virgilio:

Incipe, parve puer, cui non risere parentes
Risu cognoscere matrem.

Risultamenti e speranze.

Le testimonianze più attendibili e confortevoli in favore del metodo d'istruzione e di educazione applicati nei nostri Convitti noi le raccogliemmo dal fatto, ossia dal suo effetto nella vita degli allievi e delle allieve fuori dell'Istituto dopo alcuni anni di permanenza nelle loro famiglie. Dopo aver constatato con vivo dolore la perdita linguistica e quindi mentale e morale, che conseguiva nei nostri primi allievi istruiti colla mimica e colla scrittura o con questi mezzi a base e in aiuto della lingua parlata, l'argomento più decisivo per noi in pro della sola parola fu il verificare come essa si conservi e anche cresca e s'allarghi coll'esercizio fuori del Convitto, e conservi con sè la coltura mentale e la vita morale. Gli allievi dei due Convitti usciti nell'ultimo decennio *parlano tuttora e sono compresi da chi ha pratica con loro, intendono la parola altrui e ricordano assai meglio,* che non gli altri, *le cognizioni ricevute durante la loro educazione.* È questa l'attestazione unanime dei loro genitori, compaesani, tutori e sacerdoti del comune cui appartengono. Soltanto per mezzo della parola essi comunicano in casa colla famiglia, nell'officina coi lavoranti, nelle botteghe coi merciaiuoli, nella chiesa col confessore, nelle malattie col medico, in ogni bisogno con chicchessia. Questo uso continuato li rende più accorti a rilevare dai varii labbri i diversi modi di parlare; e per tal modo alcuni vengono a comprendere anche il dialetto paesano, il quale, per tre quarti, è ancora la lingua nazionale smozzicata, più alterata

nel gergo che nella radice, più variante all'orecchio di chi l'ascolti che all'occhio di chi lo legga dalle labbra; per tal modo anche i vocaboli non conosciuti, d'indole o di radice diversa, non tardano a interpretarli dal contesto o dal fatto vivo e presente a cui d'ordinario si riferiscono, e che li illustra, li spiega. E con questo continuo ed accorto esercizio, il loro lessico s'arricchisce, la loro comunicazione si agevola, e, con questa, crescono l'intelligenza e l'amore alla lettura e all'accrescimento delle cognizioni; e per ciò, sia parlando, sia scrivendo, i sordo-parlanti acquistano sempre più del modo comune e, dirò, fisiologico, dell'intendere, dell'esprimersi; così che, con questo mezzo, si conservano meglio istruiti ed educati.

È un fatto degno di considerazione, che i sordo-parlanti non hanno più bisogno di maestri speciali, ma possono imparare qualunque ordine di cognizioni dal labbro d'ogni persona che sappia parlar loro in modo visibile; che quindi essi possono prevalersi d' ogni Ministro della Chiesa per la loro cura spirituale, e, nei casi più stringenti e segreti, non hanno bisogno d'interprete. E avvenne già ripetutamente che, citati in tribunale come testimonii, poterono dar ragione di quanto erano chiamati a deporre, rispondendo direttamente al giudice inquirente. Capaci di far sentire la loro voce, di difendere il proprio diritto, di aprire il loro animo, d'intendere gli interessi domestici, di prender parte alla vita pubblica e ai sentimenti altrui, essi sono più lieti, più attivi, più giudiziosi, e insieme più rispettati. Il loro carattere non è più selvatico, eccentrico, irritabile come è quello di chi vive fra equivoci, malintesi e nella solitudine in cui resta il sordo quando non sa esprimersi che coi gesti o collo scritto, ma acquista quel certo che di naturale, di calmo, di ragionevole, che li pareggia agli udenti parlanti con cui vivono, col vantaggio d'essere, il più delle volte, istruiti ed educati meglio di loro; per cui s'ode spesso ripetere dai loro genitori e parenti che il loro sordo fatto parlante è l'onore, il conforto e il sostegno morale della sua casa. Una nostra allieva, sorda dalla nascita, educata a parlare, insegnò a leggere e a scrivere ai suoi fratellini. Una madre d'un'altra m'asseriva aver appreso dal labbro della sua figlia sordo-parlante gli interessanti racconti della storia biblica.

In più d'un caso, i Commissarii di leva ebbero difficoltà a credere che i nostri allievi chiamati alla visita militare, fossero tuttor sordi, e quindi inabili al servizio delle armi. I Patroni sacerdoti attestano di ricevere regolarmente la loro confessione orale e, dopo una certa pratica, di comprenderli e d'esserne perfettamente compresi. Gli stessi allievi e le allieve, scrivendo ai loro educatori, ripetono di frequente che benedicono l'Istituto *particolarmente per averli fatti parlanti,* perchè con tal mezzo si trovano riabilitati alla famiglia e alla società, sono più facilmente ammessi nelle officine, il loro lavoro è più considerato e meglio retribuito, e quindi godono una vita, non soltanto più illuminata e più lieta, ma altresì meno disagiata.

Il reggente della Pia opera del Patronato, (che, a compimento del beneficio largito dall'Istituto, invigila gli allievi usciti dall'Istituto e con visite periodiche, assistenze, consigli e richiami, provvede alla conservazione del loro benessere morale e civile) riferisce le più confortevoli notizie sull'andamento e la condizione di quelli che furono allevati col metodo esposto. Egli asserisce che, a differenza di quelli già educati cogli altri mezzi, i sordo-parlanti conservano una vita intellettuale attiva, ed anzi presentano un sentito progresso nella lingua, nelle idee e nella comunicazione. E ciò venne constatato dagli stessi membri dell'onorevole Commissione promotrice dell'Opera Pia e dai maestri ed educatori che, nella rivista biennale dei medesimi allievi sordi-parlanti riconvocati in città per un corso d'istruzioni in preparazione alla Pasqua, udirono dal loro labbro medesimo la relazione del loro stato morale e civile. Nè dubito che gl' illustri Membri del Congresso che giustamente espressero il desiderio di sincerarsi di tal fatto, udendo una ventina di allievi adulti, dei due sessi, appositamente richiamati all'Istituto, rispondere colla parola alle domande ch'essi medesimi vorranno indirizzare ad essi, ne riporteranno il pieno convincimento che l' istruzione orale pura rigenera per sempre il sordo-muto, con un effetto assai maggiore di quello, che si possa conseguire coi mezzi ignoti agli udenti, fra i quali devono convivere.

Pertanto le nostre speranze per l'avvenire se, per una parte pigliano argomento dai risultamenti ottenuti con tal

metodo, si ravvivano, per l'altra, dal fermo proposito di sempre meglio applicarlo con uno studio e un'energia crescenti, senza badare alle contraddizioni e ai pregiudizii che possano fondarsi su di un cieco amore al passato e su timori che ormai non hanno più ragione di sussistere. Pel suo completo sviluppo, ci affidano il buon volere dei maestri delle due Case e il loro profondo convincimento, la protezione dell' onorevole Commissione che le regge, e la simpatia dei nostri concittadini, da cui dipende l'incremento e la vita della stessa Istituzione. Rinunciando all'impossibile, ch'è di ottenere qualcosa di perfetto da individui che son privi di un senso, non abdichiamo alla speranza che quest' arte, tuttor bambina, sia suscettibile di grande progresso, che cioè s'abbia a trovar modo di migliorare la voce del sordo parlante, di renderne più spiccia e chiara la pronunzia, e più facile l' uso diretto della parola. A ciò contribuirà certo l'andare a rilento sul principio, lo schivare le improvvide impazienze, l'assicurar bene i passi precedenti prima d' avanzare ai seguenti, e il purificare, il semplificar sempre più l'effetto della parola nella mente e sul labbro del sordo-parlante, perchè, usandone, non abbia a incontrare sulla via altre forme che ne complichino e ne parallizzino la benefica impressione. Noi speriamo che, per effetto dei fatti constatati e delle savie risoluzioni degli Illustri Membri del Congresso raccolto in Milano, presto non s'abbia più a parlare di mimica nè d'alfabeto delle mani come mezzi d' insegnamento pel sordo-muto. E, per il vivo amore che ci lega alla gran Causa di tutta la numerosa famiglia di questi infelici, noi, confidando nella Provvidenza e nel senno dei nostri Colleghi di tutte le parti del mondo, facciam voto che il metodo d'istruire il sordo-muto *alla parola* e *colla parola, senz'altro mezzo,* sia spregiudicatamente studiato da tutti i maestri e rigorosamente applicato in tutte le scuole congeneri, come quello per cui fu divinata la piena rigenerazione dei poveri sordo-muti, con quel fatidico verso: *Sapientia aperit os mutorum.*

FINE.

INDICE

Provolo Antonio Prete.
Fondatore dell' Istituto dei Sordo-Muti
di Verona
nato in VERONA il 18 Febbrajo 1801
morto il 4 Novembre 1842

Lit. Sordo-Muti Verona.

IL PROVOLO

AL

CONGRESSO INTERNAZIONALE

DEI MAESTRI DEI SORDOMUTI

IN MILANO

NEL SETTEMBRE MDCCCLXXX

VERONA
TIPOGRAFIA SORDOMUTI
1880

Al Comitato Locale

del Congresso Internazionale dei Maestri dei Sordomuti

IN MILANO

Chiamato da poco tempo a dirigere questa Scuola, l' idea d' un Congresso Internazionale di Maestri dei Sordomuti dovea spaventarmi, ed a ragione. La mia insufficenza a rappresentare debitamente un Istituto, che e per l' epoca in cui sorse, quando cioè la Lombardia e la Venezia non contavano che una Scuola, il R. Istituto in Milano, e pel merito del Fondatore l' Ab. Provolo, che tanta fama levò di sè pel suo metodo; onde si faceva iniziatore in Italia, ritraevami dal pensiero di prendervi parte.

Mi ci confermava l' ordine stesso del Programma, in cui le più vitali questioni sul metodo, postergate ad altre moltissime di minor

entità ed a quelle subordinate, toglievanmi il conforto di poter vedere una volta sciolto il problema il più interessante, degno del senno e dell' esperienza di quei valenti ed illustri Istitutori, che costì si sarebbero riuniti. Questo convincimento, da me notato ancora per le stampe, mi facea sperare di vedere modificato il Programma: ma fu illusione, ed allora me ne accorsi quando dalla gentilezza di codesto spettabile Comitato mi vennero inviati i Biglietti di Abbono pel viaggio: dovetti decidermi, e le istanze degli amici mi faceano già risolvere di intervenire.

Se non che nuove circostanze affatto speciali dell' Istituto si attraversarono al mio divisamento. Incerto di potervi assistere mi determinai di far rappresentare la Scuola del Provolo dal Provolo stesso nelle poche pagine che per mezzo Vostro offro all' Onorevolissimo Congresso, chiedendo venia per quanto e d' ordine e di proprietà potesse desiderarsi nelle materie che vengono esposte, e col voto che un tanto Benefattore dei Sordomuti possa incontrare la stima e la venerazione degli Illustri, che faranno parte alla dotta Adunanza.

Verona - Istituto Sordomuti
il 27 Agosto 1880.

DEVOTISSIMO SERVITORE
GIULIO M.ª GIORI SAC.

INTRODUZIONE

Interessantissima lotta sta per succedere tra i seguaci del De L' Épée e quelli dell' Heinicke: il solo amore pei Sordomuti li anima: il solo intento di procurarne il loro miglioramento, li fa con eguale fervore schierare sul campo. Più nobile tenzone non potrebbe aspettarsi: non guidati da vaghezza di far trionfare private opinioni, ma tenacità di proposito nel volere sostituito al bene il meglio; qui si propone, ma senza pretesa; si difende, ma senza prevenzione; pronti a rinunziare con generosità a proprii giudizii, per terminare col piegarsi tutti concordi alla ragione, nel cui omaggio sta la vera vittoria, eguale per tutti perchè tutti, hanno per lei combattuto.

A questa lotta tutti hanno diritto far parte, quanti sono amici dei Sordomuti, non esclusi i medesimi trapassati, giacchè sul campo della scienza, non può veramente dirsi morto, chi nelle sue opere ancora vive e dalle mute ceneri con

dotte pagine ancora parla. Ad incontrare pertanto l' eletta schiera, muove dalla sua Verona anche il Provolo, il quale e pel tempo e per le cose, che scrisse, forse non va fra gli ultimi, che abbiano bene meritato degli infelici, di cui trattiamo la causa. Senza pretesa d' imporsi riformatore di sistemi egli prende posto fra Voi, per offrirvi quanto nell' amore dei Sordomuti seppe escogitare in loro vantaggio, e lo abbandona al vostro assennato giudizio. È piccola cosa che vi presenta, ma di qualche importanza, se rifletterete su quali principi fonda il suo metodo, ed ai risultati del tutto speciali e per poco invidiabili che ne ottenne.

Al sentirvi però enunciare come il Provolo ragioni di Canto, non vi lasciate vincere dalla tentazione di rigettarlo da Voi, come cosa importuna, perchè posso dirvi con verità, e per confessione di valenti Istitutori, che ove il suo metodo fosse stato debitamente studiato ed inteso, l' insegnamento della parola colla parola, avrebbe a quest' ora fatto segnalati progressi; e non se ne sarebbero dette e scritte in isfavore tante cose, che ritardarono perfino il pensarvi, giacchè nel metodo Provolo, convien confessarlo, trovasi quanto in ordine a parola articolata venne rinvenuto dappoi.

Invece dunque di offenderci di questa parola

Canto, procuriamo informarci del vero significato, come lo intendeva il Provolo, cioè una teorica sulla voce, analoga perfettamente a quella del Canto, ridotta alla portata delle facoltà di un Sordomuto; teorica che per questo solo non deve essere rigettata per aver il vantaggio sopra tante altre della più splendida pratica applicazione, che egli ne fece.

Si cerchi adunque che cosa intendesse per Canto: quanta ragione avesse di usarlo: come vi riuscisse in ordine alla parola: quali fossero le sue speranze: e dalle risposte che ce ne darà egli stesso nei suoi scritti, avremo la piena intelligenza, come egli abbia il merito di aver prevenuto in ordine al canto il sistema del Sig. Rota; (1) e come salvo poche eccezioni, giustificate in lui per ragione del tempo in cui scrisse, il suo metodo possa aversi per quello ora introdotto nelle Scuole Italiane, e che va sotto il nome di metodo orale puro.

§. 1.

Che cosa intenda il Provolo per Canto.

Che per Canto non si debba qui intendere quella scienza speciale, che corre comunemente

---

(1) L' Emancipazione dei Sordomuti. *Trieste Tip. Balestra 1879.*

con tale denominazione, ma piuttosto una norma per ottenere e dirigere nelle modificazioni la voce fino dalla sua emissione in ordine alla parola articolata; odasi come si esprimeva il Provolo dinanzi alle rappresentanze cittadine che nel Maggio 1838, per la seconda volta, onoravano di loro presenza il pubblico esperimento. « Se esaminate con attenzione il parlare di qualunque di noi che abbiamo udito e favella, vi troverete sempre un Canto, che è quello che dà al discorso anima e sentimento, e porge al nervo acustico una sensazione più o meno gradita, secondo la voce, e la modificazione che riceve da chi parla. » (1) E nella prefazione del suo Manuale più dettagliatamente insistendo nel suo principio, che il nostro parlare è un canto fa notare, come questo « in ogni Provincia è differente, e più vuolsi marcare nelle recite ed è quello, (*ripete*) che dà al discorso anima e sentimento come ad un quadro delineato su d' una tela glielo aggiunge la varietà dei colori. » (2)

Canto dunque fin qui vale quella melodia

(1) Prefazioni ai due primi Saggi de' Sordomuti di nascita pag. 23. *Verona Tip. Leonardo De Giorgi. 1838*

(2) Manuale per la scuola dei Sordomuti di Verona di Antonio Provolo Sac. pag. XI. *Tip. Libanti 1840.* = Ricordiamo in proposito come Demostene quando doveva arringare si facesse dare l' intonazione della voce da un suonatore di flauto.

ed espressione, che si usa fra noi nel favellare. Ed invero che cosa è la favella? se non determinata articolazione, basata sull' emissione di un suono affatto spontaneo modificato da lievi alterazioni a norma della forza delle impressioni della vivacità delle idee, dei sentimenti che agitano gl' interlocutori? (1) Il Provolo quindi chiaramente ci apprende, che per lui Canto vale appunto quell' armonia, che noi chiamiamo favella.

Che se per arrivare a questa meta, esperto conoscitore di musica, spinse i suoi allievi ad emettere suoni vari regolati e misurati da tempo ed a fare la così detta scala de' toni e qualche solfeggio, non intese però di apprendere ai medesimi la musica, ma solo far conoscere quanto potea ripromettersi da loro in ordine a parola articolata, benchè privi di udito.

Nè di questi risultati del Provolo varrebbe la pena difenderne la realtà, abbastanza chiarita e provata da testimoni auricolari ancor viventi,(2)

---

(1) Les changements qui se produisent dans l'intonation du langage naissent de la force des impressions, de la vivacitè des idèes, des sentiments qui agitent les interlocuteurs J.J. Valade-Gabel. La Parole enseignée au Sourd-Muet. *Paris. Librairie Ch. Delagrave.*

(2) Fra i molti basterà nominare l'EM.° CARDINALE di CANOSSA ora VESCOVO di Verona ed il suo Nob.° Fratello il Marchese Ottavio di Canossa.

da lapidi monumentali, poste a gloriosa memoria, (1) nonchè dalla testimonianza pubblica degli innumerevoli, che assistettero ai Saggi dati dal Provolo, (dei quali quattro nel solo anno 1838,) di cui fanno fede i Periodici di quel tempo, che ce ne tramandarono in dotte pagine l' approvazione comune e l' universale esultanza, se non fosse il bisogno di prevenire i lettori di crederla una gratuita asserzione od una superba pretesa del chiarissimo Istitutore Veronese, che certo non può supporsi da chi avverta l' ingenuità, onde egli pubblicava i suoi ritrovati e la docilità di fruire dell' altrui esperienza, per cui a ragione mettea in fronte al suo Manuale quel detto del Venosino Poeta:

.... *Si quid novisti rectius istis,*
Candidus imperti: si non: his utere mecum,

troppo persuaso della necessità di smentire la

---

(1) Questa lapide si trova nel Palazzo della Nobile Famiglia Faben Rivanelli all' ingresso della Sala, nella quale venne dato il Saggio: III Kal. Oct MDCCCXXXVIII - Ferdinandus I Austriæ Imperator. - Ferrea nuper Langob. ac Venet. Redimitus Corona - Rainerius Prorex - Franciscus Karolus et Joannes - Archidd. - Pridie Vero Marianne Augusta Coniux - Proximi Alumnos Kophoeomii - Articulata Verba et MusicosConcentus - Reddentes - Mira Huc Bonitate Adducti - Suspexerunt - Nob. Petrus Fabenius Rivanelli - Tanto Domui Suæ Gestiens Honore - H. M. P.

calunnia gettata contro dai giornali agli Istitutori di quel tempo che dell' arte loro ne facessero mistero. (1)

Ritornando quindi all' argomento, che il Provolo non intendeva insegnare nel senso volgarmente preso la musica ai Sordomuti, conchiuderemo colle sue parole medesime: « Ricordo per altro non essere necessario che il Sordomuto impari le note della Musica, mentre non si vuol già farlo cantore di professione e metterlo sul teatro, a gareggiare con quegli Orfei ed Anfioni del secolo decimonono, che cangiano i sassi in oro; e così pure non è assolutamente necessaria la sopracennata stecca dei colori, potendosi supplire coi numeri, dacchè il colore al Sordomuto non fa che le veci di nome, e tanto possono servire le lettere dell' Alfabeto.» (2)

---

(1) Introduzione al Terzo Saggio pag. 7. *Verona Tip. Giovanni Sanvido 1838.*

(2) Manuale Pag. XXXVII.

§. II.

Quanta ragione avesse il Provolo di usare del Canto

Nessuno che anche una sola volta abbia avvicinato Sordomuti parlanti può ignorare quanto disaggradevole, di via ordinaria, esca dai loro petti la voce, e quanto monotona la loro pronuncia. Privi dell' udito, regola del suono, è ben facile persuaderci, anche a priori che uscendo la voce senza il giudizio di questo, essa debba piuttosto assomigliarsi ad un grido animalesco anzichè a suono umano. La formazione della parola importa due cose: modificazione degli organi cui si attribuisce per natura questa funzione, e l' emissione contemporanea della voce. Quanto alla prima, come più materiale almeno nelle modificazioni degli organi esterni, benchè porti delle difficoltà, per altro non si presenta impraticabile. In quella guisa che il Sordomuto per mezzo della vista e del tatto sa rilevare dai movimenti degli organi vocali altrui la diversità delle sillabe e delle parole, così per una tal quale imitazione, in lui più viva che negli udenti, facilmente riesce ad imitarli, e gli ostacoli che pure incontra, non sono tali, che

non vengano dalla diligenza e dalla pratica superati. Gli organi infatti di cui si serve per apprendere e riprodurre queste modificazioni essendo eguali a quelle dei parlanti, a questi facilmente si conforma nell' imitarli.
Non così va la cosa riguardo all' emissione della voce di cui se può avere coscienza non è però naturalmente tale da affrancarlo da tutti quei difetti che la rendono disaggradevole e spesse volte inintelligibile per la mancanza dell' udito, a meno che non si trovi la maniera di supplire al medesimo per altra via.

Il secreto adunque, come avverte il chiarissimo Professore Nicolussi, per far parlare il sordomuto sta nel trovare il modo di rendere anche a lui sensibile la parola quanto è necessario, perchè possa riprodurla. (1)

A questo mirò il Provolo colla sua teorica graduata del Canto, intese venire in aiuto a questo diseredato dalla natura, di così importante senso, col renderlo avvertito delle modificazioni, che come nell' udente parlante devono succedersi in lui medesimo, benchè sordo; cioè voleva dargli coscienza di quello che in lui avveniva col far servire all' udito il senso del tatto. Ecco le sue parole: « Resta ancora un

---

(1) Sillabario pei Sordo-muti. Milano 1871. *Tip. Lamperti.*

difetto notabile da levare alla pronuncia dei sordomuti ed è quello d' articolar parole con un suono incondito, incomposto, spesse volte dispiacente agli orecchi nostri e che talora toglie l' intelligenza del discorso.... perchè i Sordomuti perdano un tal difetto è necessario insegnar loro a cantare. » (1)

Non a tutti peraltro sarà facile intendere questa necessità notata dal Provolo di insegnare il Canto, perchè se il Sordomuto ha la potenza di sentire per mezzo del tatto le varie oscillazioni che produce ciascun suono, perchè non potrà sentire anche senza del Canto? « Si sentirà, risponde il Provolo, ma non si rifletterà; cioè si sentirà, come non si sentisse. Perchè non si rifletterà? Perchè essendo sordo non avrà suoni esterni da confrontare. E col Canto? Col Canto facendogli sentire internamente diversi suoni temperati con dolce melodia, l' anima corre subito a riflettere questa piacevole novità che in lei succede e da quel momento riflette al suono non solo quando canta, ma ancora quando parla.» (2)

Nè si creda che questa melodia fosse intesa dal Provolo solamente come termine ultimo, perchè come si rileva dai suoi scritti medesimi, egli ci arrivava per gradi che facea attenta-

(1) Manuale pag. XI.
(2) Idem. pag. XII

mente osservare ed apprendere dai suoi allievi sempre inerente al principio che alla retta pronunzia si dovesse procedere col Canto. Che cosa è il Canto? domandava a sè stesso, altro non è che tempo e moto ed il suono non è che la veste di esso. (1)

Ma chi non vede, che stando così le cose, anche nell' ipotesi che il Sordomuto internamente non si sentisse dovrebbe peraltro gustare la musica e sentirne gli effetti? e questo appunto intendeva il Provolo: volea renderli avvertiti di questa sensazione piacevole, che risulta dal moto e dal tempo, e questo è l' effetto che doveano provare i suoi allievi fin da principio nella simultanea e misurata sillabazione, cui li veniva ammaestrando. (2) Egli ci spiega questo con una similitudine: « Se si prendano sei pendoli d' orologio e si sospendano uno dopo l' altro in linea retta e si ordinino in tal guisa, che mentre il primo pendolo percorre un tale spazio, il secondo ne percorra due eguali, il terzo quattro, il quarto otto, il quinto sedici, il sesto trentadue: se si osservi il misurato ed ordinato movimento di questi pendoli, l' anima ne proverà

---

(1) Manuale pag. XIII.

(2) Prospetto del Saggio dei Sordomuti del 10 ed 11 Settembre. 1839. pag 14. *Venezia Francesco Andreola* 1839.

un grande diletto; e perchè? perchè vi è tempo e moto ordinato. Non altrimenti succede nella musica: si percuota sul pianoforte un Cesolfaut, pongasi che dia dieci percussioni nell' aria, un Elami ne dà venti, un Gesolreut ne dà quaranta: l' anima al sentire queste variate e ordinate percussioni, ne esperimenta quel piacere che si chiama armonia, il suono non è che la veste, così che anche senza suono l' anima ne proverebbe diletto. Posto questo principio, ancorchè il Sordo cantando non sentisse il suono, deve peraltro sentire il tempo ed il moto e provarne diletto. » (1) Dunque convien conchiudere che il Canto poteva e dovea avere la sua parte anche nei primi passi dell' insegnamento orale.

Altri però potrebbe chiedere: il Sordomuto a questo punto è egli in caso di avvertire tante varie modificazioni? Lasciando da parte quanto esponeva in proposito l' Istitutore Veronese, mi pare che a persuadercene basterebbe riflettere a quanto l' esperienza ci fa vedere nel cieco nato. Chi ha assistito a qualche esperimento in simili istituti, o solamente ebbe la compiacenza di visitarne alcuni, avrà meravigliato come quegli infelici privi della vista arrivino col tatto a distinguere i vari colori,

(1) Manuale pag. XIII.

con tale sicurezza che meglio nol farebbe un veggente: ma del volgo chi si persuaderebbe di questo fatto senza vederlo? pure a filo logico ci si arriva a comprenderlo, e per poco si rifletta alla legge fisica dei colori analoga a quella dei sapori, si comprenderà che una modificazione diversa di questi applicati ad un oggetto qualunque deve presentare una differenza tra loro, che se riuscirebbe impercettibile a noi che avvezzi a giudicare dagli occhi non abbisogniamo per conoscerla punto del tatto, viene però percepita a meraviglia dal cieco, solo che sia stato istruito ad avvertirne la presenza negli oggetti che deve toccare: ora perchè quanto avviene nei ciechi rispetto ai colori, non potrà avvenire nel Sordomuto rispetto ai suoni? È fuor di dubbio che una modificazione diversa succede dentro di noi nell' emissione di suoni diversi: diversità questa che da noi udenti non si avverte, perchè non ce la lascia avvertire l' udito troppo pronto a sentire, ma che il Sordomuto avverte con maggiore facilità. E però come il cieco sa dare ragione della differenza dei colori, così il Sordomuto di quella dei suoni. E di questo mutuo accordo dei sensi onde la Provvidenza dispose che l' uno soccorra l' altro delle sue proprie esperienze, sicchè mentre al cieco non può derivare dalla parola nessuna idea di luce, e nessuna idea di

suono possa avere dalla vista il sordo, nondimeno nulla vieta, che il cieco possa apprendere dall' udito e dal tatto, ciò che noi sappiamo dalla vista, quantunque ignori che cosa sia la luce; e che il sordo possa dalla vista e dal tatto apprendere quello che noi sappiamo per mezzo dell' udito, sebbene non oda la parola; l' Ab. Provolo approfittava per comunicare a' suoi allievi per mezzo della vista e del tatto l' idea dei suoni, come al cieco viene comunicata per mezzo dell' udito e del tatto l' idea dei colori. « Prendo, sono sue parole, una stecca divisa in parti eguali, sopra cui vi sono i sette colori tante volte quante sono le voci ordinarie di un uomo, disposti con quell' ordine che lo darebbe il prisma e sopra ciascun colore sta la lettera iniziale delle sette note musicali; » questo quanto alla vista. (1)

---

(1) Manuale pag. XXXII.

Leggasi in proposito quanto narra quel grande scrittore che fu il P. Antonio Bresciani. « Fu pur gentilissimo pensiero quello di Haydn, il quale comparava gli accordi de' suoni co' legamenti dei colori, e si sentia nel timpano degli strumenti le ondulazioni delle luci che su questa idea divisò da gran maestro e condusse la celebre Aurora, che è il capolavoro della immortal sua *Creazione*...... Con ciò sia che annesso a ciascuno degli ordigni di un forte concerto musicale il tono de' lumi che, nel suo squisitissimo giudizio, gli sembrava assomigliare, imaginò *gli scarlatti nelle trombe*, i crocei nei clarini, i cilestri ne' liuti e così gl' indachi, i

Quanto al senso del tatto Egli scrive: « Per facilitare al Sordomuto il riflettere alle differenti oscillazioni di ciascun tuono mi venne in capo di costruire appositamente alcuni coristi d'acciajo col manico prolungato. Diedi in mano all' Anonimo (1) il Corista Cesolfaut. Percuotine l' estremità sopra la tavola: egli obbedisce. Che cosa senti? Sento, mi risponde, il tremito. E bene, emetti quella voce che vi corrisponda: emette un Cesolfaut. Che cosa senti adesso cantando? Sento un tremito ed un' altra cosa. Che cosa è? La voce ed il suono. La medesima esperienza ripetuta con altri ha ottenuto il medesimo effetto. Donde si vede chiaro che il Provolo prima dell' uso del diapason facea apprendere a' suoi allievi la differenza dei tuoni per mezzo

---

violetti e via via grado per grado: spartendo poscia le mosse degli squilli, e gl' intrecci delle corde, e le cadenze e i crescimenti e le sfumature delle sinfonie sino al pienissimo concento di tutti in uno; con arte stupenda incarnò il disegno, e viva su le note riprodusse la mirabile armonia delle tinte che si dispiega nell' universo dai languidi chiarori della prim' alba allo irraggiare lustrantissimo del sole altero e pomposo nell' orizzonte: e udendo vedea e vedendo abbacinava....» - Veratti. Della capacità giuridica e della imputabilità dei Sordomuti: Modena 1862. *Tip. Eredi Soliani.*

(1) Venne così chiamato perchè non si conobbe mai nè il suo nome, nè la sua patria, essendo stato dalla Polizia raccolto come girovago e collocato nelle carceri di questa città, donde lo trasse il Provolo facendolo prima collocare nella civica casa di Ricovero e poi accogliendolo nel suo Istituto.

della mano sul petto e che perciò dovea servirsi di questa teoria fino dal principio della istruzione che si riferisce all' emissione ed intonazione della voce: e che così facesse, ecco le sue parole: «Prendo la mano del sordo, e colla palma fo che abbracci la mia gola e in questo mezzo io canto *do re do re do* più volte, e intanto coll' altra mia mano segno che il *do* lascia un' impressione di tremito più bassa del *re*, ed il *re* più alta del *do*, e lo esorto a metter l' altra palma alla sua gola, e a fare in modo, che ne risulti uno stesso effetto, ed allora impara a formare due voci l' una differente dall' altra. Appresso continuando il Sordo in questo esercizio ed alzando io la mano quando fa una voce alta, abbassandola quando ne fa una bassa, lo avvezzo a intendere un suono basso ed un suono alto. (1)

Con questo viene tolta a posteriori la difficoltà che altri scorgea di persuadersi che il Sordomuto fosse a tal grado di svegliatezza, di fermare nella sua mente questo diverso grado

---

(1) Manuale. XXXI - XXXII

In anologia a quanto facea il Provolo scrive il Nicolussi nella prefazione del suo Sillabario: Il grado di vibrazione e di esplosione sta in ragione del grado del suono e del rumore. Quanto piú il suono ed il rumore sono elevati, altrettanto maggiore è la vibrazione

di voce. Il fatto del Provolo ne è la più splendida prova; e ad intenderne la ragione basterà un semplice riflesso. Altra cosa è che il Sordomuto non riproduca, altra che non avverta, come diversa cosa è il percepire dal manifestare. Veggiamo ancora nei fanciulli di poca età che sembrano non comprendere ed alla prova mostrano aver compreso molto più di quello che noi avremmo immaginato, ed è perciò che all' uopo vi sanno ricordare fatti e parole, ed emettono giudizi i più esatti, tanto solo, che si mettano nella circostanza di farli avvertiti delle modificzioni dell' anima loro nelle varie fasi del loro vivere. E perchè non sarà questo anche del Sordomuto? Pare che possa spiegarsi supponendo applicati colle mani ad un tavolo munito di Harmonium, parecchi di questi individui. Sia pure nascosto l' organismo, non si veggano i movimenti del suonatore, e soltanto al vario suono o grado di suono, venga dato da apposito meccanismo un segno corrispondente: Chi vorrà negare, che applicati successivamente a questo tavolo non giungano ad indicare col

---

e l' esplosione. Quanto più queste sono forti, tanto più facilmente sono dal tatto sentite. Quanto più le vibrazioni e le esplosioni sono dal tatto sentite, tanto più facilmente possono essere riprodotte. Nicolussi pag. XXXVIII.

segno il suono percepito col tatto. Ecco l' artifizio del Provolo; colle mani del suo allievo al petto od alla gola, lo fa avvertito delle differenze di queste vibrazioni che in lui avvengono e fattele avvertire colla mano riprodotte in sè stesso, gliene ferma l' idea o nella somiglianza del tremito col Diapason o colla analogia ai colori sulla stecca che gli tiene dinanzi. Il punto sta nel dargli la spinta per la riproduzione, cioè metterlo nella circostanza di determinare la sua volontà a riprodurli. Se dunque come avverte il Nicolussi, il parlare del Sordomuto va in ragione diretta del suo sentire, non si può dubitare, che avvezzato fin dal principio a bene sentire come lo avvezzava il Provolo colla sua teorica del Canto, dovesse riuscire a ben parlare.

§ III

Come il Provolo riuscisse alla Parola col Canto.

A provare che il Provolo colla teoria del Canto riusciva mirabilmente a perfezionare nei

allievi l' uso della parola articolata, citeremo dapprima i suoi Programmi, poi il verdetto della Rappresentanza Cittadina, l' approvazione di Sovrani, il giudizio degli increduli, che ne fecero la prova e finalmente la testimonianza di saggie persone, che ne scrissero in tempo lontano da sospetto di fanatismo.

Dai suoi Programmi raccogliamo come Egli prometta, che i suoi allievi doveano tutti parlare; che molti fra loro, secondo il grado d' istruzione ad essi impartita, doveano rispondere a voce a domande lette dall' altrui labbro, tanto sulla Dottrina, che sulla Storia; che data una parola doveano formulare una ed anche più proposizioni, e ciò coll' intendimento di rendere persuasi gli spettatori *che tutti i Sordomuti, meno gli stupidi, doveano riuscire nella parola articolata.* (1)

Questo in allora così strano fenomeno dovea attirarsi l' universale maraviglia, dalla quale infatti non fu estranea nemmeno la stessa Coppia Sovrana, che in quei giorni onorava di sua presenza Verona ed esternava il desiderio di visitare la scuola del Provolo per vederne quanto ne parlava la fama.

Laonde dovendo la Rappresentanza Cittadina

(1) Prefazione al Saggio 1839. pag 11.

dare gli opportuni provvedimenti, trovò del suo dovere prenderne più esatta cognizione dei fatti, epperò non paga di quanto se ne discorreva sull' esito di due Esperimenti dati dal Provolo due mesi innanzi, volle con apposita Commissione assistere a quanto desso Provolo proponeva, e dovette giudicarlo non solamente vero, ma degno delle LL. Maestà.

E di quanta soddisfazione riuscisse la prova che il novello Istitutore diede nei suoi allievi del suo metodo dinanzi alle Auguste Persone dell' Imperatore e dell' Imperatrice, di Principi, Archiduchi ed altri Illustri Personaggi che ne formavano il seguito, lo testimoniò l' Imperatore medesimo, il quale a conferma delle parole di applauso e d' incoraggiamento, che venivano rivolte al Provolo dall' Illustre Consesso, conchiuse dicendo, che non solo non si potea fare di più, ma che di più non poteasi nemmeno ideare. (1)

---

(1) Non sarà discaro a' lettori aver sott' occhio quanto dettava in argomento il celebre Epigrafista Veronese D. Gio. Batta Santi in occasione dei solenni funerali nel XXX dalla morte del compianto Istitutore: Artem Pueros Edocendi - Musices Scientia Cimbalique Lyrici Magisterio - Mire Provexit - Cuius Labore Et Studio - Pueros Puellasque Lingua Captos - Loquentes Canentesque - Imperatores Maximique Principes - .Cives Exterique Mirati Sunt.

Ma prova ancor più splendida si è il fatto, che se agli Esperimenti del Provolo accorrevano in folla e cittadini e stranieri attratti dalla maraviglia, in gran numero erano quelli che si presentavano ritrosi ad ammetterne la verità e che perciò sarebbe stato impossibile persuaderli del contrario, quando non vi fossero stati indotti dalla irresistibile forza dei fatti.

Valga a conferma quanto sul Provolo pubblicava per le Stampe nel 1840 il Ch. Folchino Schizzi: « Noi fummo testimoni oculari dei progressi maravigliosi fatti da quegli infelici nella parola e nel canto. Prima di vederli, prima di sentirli eravamo noi pure *nel numero degli increduli* sulla efficacia de' metodi del pio veronese. Ma il fatto ci persuase ben presto, che la nostra incredulità era infondata. Dal giorno però in cui abbiamo fatto cenno in questo Giornale dell' Istituto Veronese a quest' ora, le cure dell' Abate Provolo ottennero ancora più luminosi risultamenti. Nei giorni 10 e 11 del mese di Settembre del passato anno 1839, i Sordomuti di Verona offersero un pubblico esperimento. Le persone colte ed autorevoli che l' onorarono di loro presenza, gli udirono porgere accompagnate da dolci cantilene fervide preci al Cielo per la conservazione del Clementissimo nostro buon Padre - Sovrano, gli intesero spiegare a viva

voce tesi grammaticali, formar proposizioni, parlar di ciò che alla nostra Santa Religione si riferisce. » (1)

A togliere poi il sospetto che la meraviglia siasi potuta cangiare in fanatismo, gioverà ricordare quanto dettava la nobile penna dell' illustre concittadino Ferdinando Scopoli: « Nè temiamo accusa di men veraci se ne piace con grato animo riferire come, al vederlo sovente così ragionare fra i suoi discepoli come noi facciamo fra noi, corresse spontaneo alla mente ciò che fu detto del Nazareno: *Costui fa i sordi udire, parlare i muti*. Nè dubitiamo che altri non ne opponga a soverchio amor di partito, o a *patrio entusiasmo*, ciò che esponiamo solamente con verità. » (2)

Sul chiudere questo paragrafo lascieremo la parola all' Illustrissimo nostro Sindaco il Comm. Giulio Camuzzoni Senatore del Regno.

« Nessuno di Verona, nessuno di quanti intervennero ai pubblici ripetuti saggi dello Istituto dell' Abate Provolo ignora come non solo egli pervenisse a far articolare più sillabe, ed interi

(1) Gazzetta privilegiata di Milano N° 101. 1840.

(2) Pensieri di Ferdinando Scopoli sull' Istruzione dei Sordomuti e sugli odierni progressi della medesima. *Verona. Tipografia Paolo Libanti. 1844.*

complimenti ai suoi alunni, ma come essi, e quelli vie meglio che maggior tempo d' istituzione contavano, vi abbiano potuto sostenere dei dialoghi sopra argomenti abbastanza variati, e con qualunque persona offrivasi a cimentarli. Nessuno ignora come istruiti dal benemerito Sacerdote a leggere sulle labbra dell' interlocutore il discorso, vi rispondessero non altrimenti col linguaggio dei segni, ma sibbene coll' uso della parola.

Un tale fatto che eccitò un plauso universale d' ammirazione in Verona, che dolcemente provocò le lagrime sugli occhi degli spettatori inteneriti, e che riconosciuto dappoi da non pochi cospicui stranieri, che la scuola del Provolo visitarono, può ad ogni istante, e da chiunque, indubbiamente riconoscersi, è troppo pubblico e notorio per poter essere smentito giammai.

Nè meno dal vero dissuona che quando i Sordomuti volevano comunicare con altri, tornar dovessero al più spedito linguaggio dei segni. A convincere qualunque del contrario, s' anco non soccorressero il fatto, e le mirabili prove pubblicamente offerte, basterebbe il dire che l' Abate Provolo nel suo sistema d' istruzione aveva assolutamente abolito il linguaggio dei gesti (1)

(1) Scrivendo l' Illustrissimo Senatore dell' ultimo periodo della

siccome quello che guidava il Sordo-muto alla formazione di giudizj, e concetti spesse fiate fallaci.

E quivi a dimostrare che lungi dal restringersi la scuola del Provolo ad una immensa, ma poco fruttuosa fatica, ella offeriva anzi sull' altre dei segnalati vantaggi, ci sia lecito, quasi corollario di quanto dicemmo, di enumerare i più appariscenti.

I. L' abolizione dei gesti, e la conseguente sostituzione della parola guidano con maggiore sicurezza, e facilità il Sordomuto alla formazione adeguata, e precisa dei giudizj, e dei concetti. L' esperienza ne offerse la prova.

II. Il Sordomuto che dopo la ricevuta istituzione entra in società trovasi fornito d' un mezzo di comunicazione del quale, essendo da tutti conosciuto, e praticato può usare con tutti. Ciò non occorre nel sistema dei gesti adottato dall' Abate de l' Epèe, e vieppiù sviluppato dal Sicard. Quanti vantaggi da ciò dimanino non v' ha chi non veggia.

III. Forse per una conseguenza di ciò, per l' effetto cioè della propria condizione quasi livel-

Scuola del Provolo con verità potea dire *abolito il linguaggio dei gesti*, avendoli l' Istitutore, come era suo intendimento, esclusi e n' è prova il Saggio dato nel Settembre 1840 cioè nove mesi dopo la pubblicazione del suo Manuale.

lata a quella di tutto il genere umano, il Sordomuto perde vieppiù la sua nativa ferocia, e quella cupa tristezza che sembra il retaggio della sua imperfezione. L' aspetto gajo, e quasi sollazzevole dei nostri educandi ce ne porge la prova.

IV. L' innovazione del Canto oltre ad influire essa pure favorevolmente sul temperamento del Sordomuto fa sì che la voce non gli esca dalle fauci stridula, e disarmonica, come suole a tutti i muti, ma bastantemente attemperata all' ordinario metro della favella. » (1)

Poteasi dire di più per provare che le teorie del Provolo conduceano mirabilmente al perfezionamento della Parola!

§. IV.

Speranze del Provolo

Non potea dirsi di più, ma di più si potea molto sperare. Altri leggendo quanto scrisse

---

(1) Foglio di Verona 7 Gennajo 1843 N°. 3- Appendice - Di un Giudizio sopra l' Ab. Provolo.

questo benefattore dei Sordomuti riderà in suo cuore delle sue vaste speranze, come di sogni di un delirante o di un illuso; ma chi dietro passati riflessi lo giudicherà dai fatti, non potrà non ammirarlo, che come un veggente. Tutto inteso il Provolo a migliorare la sorte degli sventurati suoi figli, con quel genio, onde a tutto che mettesse mano mirabilmente riusciva, pronosticava del suo metodo l' avvenire il più lusinghiero, il più felice. Udiamone le sue parole: « Il vantaggio, che se ne deve ricavare dal loro Canto ve l' ho accennato nella prefazione che ho letto nel secondo Saggio: il parlare dei Sordomuti è incondito, senza sapore e spesse volte disgustoso, e non intelligibile a chi ascolta, perchè è senza melodia, ossia senza suono ordinato, che è quanto dire senz' anima. Se impareranno a cantare, questo difetto sarà loro tolto interamente.

Ma forse questo potrebbe essere il più piccolo vantaggio, chi sa da questa scoperta quanti e quali se ne ricaveranno un giorno? (1)

---

(1) Uno di questi vantaggi espone il Provolo a pag. 15 e seguenti della Prefazione al Saggio 10 ed 11 Settembre 1840, pubblicata coi *Tipi di Paolo Libanti in Verona*, che riportiamo integralmente a prova eziandio della candidezza e semplicità, ond' Egli

Il primo che scoperse la calamita credete, voi che immaginasse l' uso che poi se ne sarebbe fatto nella navigazione?

I primi maestri di Francia e di Germania confessano che l' arte di insegnare ai Sordo-

---

rendea palesi a tutti i suoi pensamenti e le sue esperienze.

« A proposito di che avrei a dire un vantaggio che dal Canto io mi lusingo un giorno di trarre. E qual è mai? Dovrò tacerlo o pur manifestarlo? Ma notate bene che è una lusinga, non ne ho sicurezza, per altro posso accertarvi che lo spero, e lo spero con qualche ragione. Orsù udiamolo. Si, ma apparecchiatevi a ridere. Io spero che cantando possano col tempo o tutti, o molti, od alcuni acquistare o in tutto o in parte l' udito. Voi ne fate la maraviglia, e avete ragione, ma se il mio presagio si verificasse, non sarebbe cosa stupenda? Che dolce e gradita medicina non sarebbe per questi infelici! Miglior certamente che non la barbara trapanazione della membrana del timpano che ha sacrificato tante vittime innocenti. D' altra parte se voi non mel credete, non è niente di male: ma nè io faccio alcun peccato nello sperarlo. Nè ho detto delle altre che alla prima vi fecero ridere, ed in appresso v' han fatto piangere di consolazione; chi sa che non s' avveri anche questa? Nè lo dico senza ragione, ho qualche argomento che mi lusinga, apparecchiatevi ad ascoltarlo.

« Tra i prodigi dell' elettricità che vanno i Fisici annoverando, uno si è quello di rimettere nel corpo umano communicazione fra gli umori in qualche parte per lo innanzi intercettati e ridonare a morte membra senso e moto: ed uom dice essere avvenuto che ad altri, cui per qualche accidente era morta una gamba, qualche volta mediante parecchie corse della Pila Voltiana gliene fosse ridonato libero l' uso: come infatti il valentisssmo Professor Marianini nell' I. R. Liceo di Venezia ora in Modena, accerta di tre casi a lui medesimo succeduti, in un suo Opuscoletto che ne ha dato alla luce. Or facciasi ragione che il medesimo,

muti è ancora ne' suoi principj, il parlare, il leggere sui movimenti delle altrui labbra, il cantare chi sa quanti e quali mezzi presenteranno un giorno agli istitutori di questi infelici

---

io porto fidanza, deggia il Canto operare ne' Sordomuti: imperciocchè egli è impossibile che cantino senza mettere in moto l' organo dell' udito, il qual moto con maestria ed arte ripetuto potrebbe risanarlo se infermo, ed allontanare da esso quelle estrinseche cagioni che ne intercettano l' uso. Ed ho più ragione di aspettarmi tal beneficio dal Canto, che non dalla elettricità il surriferito, avvegnaché il Canto è certamente più omogeneo al nervo acustico, che non sia l' elettrico a qualunque altro membro, ossia sta più suono a nervo acustico di quello che non sia elettrico a gamba. Senza di che se a guarir da qualunque siasi malore si richiede vigor di natura (chè l' arte medica non fa che dar aiuto alle forze naturali) e la corsa elettrica, come è fama, ha potuto giovare a persone attempate e che nelle morte membra davano segni di natura illanguidita, quanto più nol potrà il Canto in persone come sono gli allievi nostri la natura delle quali, stante la lor fresca età, va ogni dì raggiungendo fortezza e vigoria? Senza di che, io so per prova, e ricordami averlo detto altra volta, che i Sordomuti cantando non solamente sentono internamente il tremito, ma eziandio il suono: ora, se è vero l' aforismo dei Maestri dell' arte Medica: *Exercitium magnificat membrum* egli è chiaro che questa facoltà che hanno di udirsi si andrà ogni di più coll' esercizio del Canto migliorando.

Ma ragioni eziandio di fatto mi lusingarono a nutrire così dolce speranza. Il soprannominato Itard nell' Opera citata raccontà distesamente uno sperimento da lui fatto insieme al Direttore dell' Istituto Reale di Parigi. Ogni giorno, per più ore, a un certo numero di Sordo-muti in apposito spazioso locale si facevano suonare alcuni musicali stromenti da fiato i più rimbombanti, quali sarebbero il corno, la tromba, il trombone, prima da vicino e poi a grado a grado da lontano, sostituendo in appresso stromenti meno forti, invitando sempre gli allievi a porgervi attento l' orecchio. Dopo l' esperienza di molti mesi, attesta Itard,

per facilitare, abbreviare e render più esatto il corso della loro istruzione. » (1)

Dunque se il Provolo non era un esaltato, era troppo sicuro del fatto suo. Ma come esaltato?

Sperava che i Sordo-muti dovessero articolare parole, ne fece le prove e ci riuscì: « coll' esperienza abbiamo trovato un metodo breve, chiaro, facile da insegnare a qualunque Sordomuto, purchè non sia nella lingua naturalmente impedito ad articolar parole. » È noto il fatto della simultanea sillabazione dei suoi allievi.

Sperava che tutti dovessero parlare e con pazienti cure li facea realmente parlare, perciò presentandoli al Saggio potea dire: « Voi li sentirete tutti a parlare bene o male, più o meno

---

che tutti chi molto, chi poco, guadagnarono nell' udito, per cui soggiunge, parlavano con voce più intelligibile che non facessero per lo innanzi. Appena ebbi lette tali cose dissi fra me, se il buon Francese ha detto la verità, questa volta io colgo due colombi ad una fava; imperciocchè non solo il Canto mi darà que' vantaggi che l' anno scorso vi dicea, ma potrà benissimo dare a questi infelici l' udito. E per verità, se ne hanno acquistato mediante un suono esterno e si può dire non inteso, quanto più nol potranno mediante il suono interno dal Canto prodotto, del quale tutti m' accertano di sentirlo?

Ritengasi per altro che infino ad ora di questo vantaggio ho io solamente speranza, ne nutro una dolce lusinga, certezza non mai, però pongasi pure che sien cime, che sien baje.

(1) Prefazione al terzo Saggio. pag. 21.

secondo il talento e lo studio di ciascheduno. (1)

Sperava di più che colla teoria del Canto si potesse regolare, raddolcire e rendere più armonica la loro voce: se impareranno a cantare, dicea Egli, questo difetto della voce sarà loro tolto interamente e non fù invano, chè sappiamo dalla pubblica testimonianza come la voce loro fosse bastantemente attemperata all' ordinario metro della favella.

Finalmente sperava che si dovesse arrivare ad insegnare loro la parola colla parola: perchè dicea che la stessa mancanza della loquela non si potea risarcire meglio che colla loquela.

Ma non è questa la tesi, che in piena luce oggi si propugna nelle nostre Scuole? Non è per questo che da più valenti Istitutori, dopo quarant' anni, si dà alla Scuola di Verona il bel vanto d' essere stata in Italia la culla del linguaggio articolato generalizzato a tutti i Sordomuti? (2)

Dopo questo chi vorrà negare, che se gli fosse bastata la vita, non avrebbe anticipato alla patria nostra quelle benedizioni, che oggi riceve e si ripromette sempre maggiori dal perfezionamento di un metodo, che ravvicinando

---

(1) Prefazione al terzo Saggio. pag. 15.

(2) Dell' Educazione dei Sordomuti in Italia. Anno VII. pag. 239.

per quanto è possibile il mutolo al parlante, lo introduce spedito nella società coi suoi fratelli e gliene fa gustare tutti i vantaggi?

Se in soli sei anni di scuola, (1) senza mezzi, tutto da sè ideando e nella dura necessità di dover occuparsi in altre opere del sacerdotale ministero, donde solamente traea con che alimentare la sua piccola famigliuola, pure tanto operò; quanto non avrebbe fatto se posto in migliori circostanze gli fosse stato concesso consacrarsi tutto all'opera, cui aveva posto mano? Chi solo trovò tanto, onde meritamente si scrisse sul suo Cenotafio: *Artem novam in patria provexit,* (2) che cosa non avrebbe scoperto associato ad altri, che lavoravano in Italia alla

---

(1) Si contano soli sei anni, perchè quantunque si faccia datare la fondazione della Scuola fino dal 1830, epoca in cui il Provolo cominciò raccogliere nelle ore serali alcuni Sordomuti poveri della città, che durante il giorno erano obbligati al lavoro, per istruirli, come potea, gesticolando con loro alla men peggio, la scuola formale però ebbe principio nel 1836, nel quale anno vennero raccolti i primi Convittori ed impartita regolare istruzione.

(2) Il Cenotafio trovasi nella Chiesa di S. Maria del Pianto addetta all'Istituto. Ecco l'intera iscrizione:
Antonio Provolo Sacerdoti Integerrimo - Qui Primus Artem Novam In Patria - Auribus Linguaque Captos Instituendi - Scriptis Inventis Ausis Mire Provexit - Cives Sodales Alumni Tanti Viri Cor - Heic Condi Voluerunt. Anno MDCCCXLII.

Con ragione si dà al Provolo questo merito, perchè nè il Sac.

redenzione dei Sordomuti e dei quali solamente la distanza dei luoghi e la privazione dei mezzi tenea lontano?

Se quell'Illustre che è il P. Pendola, come lo conobbe di poi nei suoi scritti, avesse potuto conoscerlo di persona ed averlo compagno con quell'animo generoso, onde pel bene de' suoi cari Sordomuti seppe rinunciare a vecchi sistemi per attenersi ad altri trovati migliori, da quanto tempo non avrebbe Egli anticipato colla sua solenne parola l'attuazione di un metodo, che seppe poscia giudicare ispirato?

Se quei sapienti Istitutori, che a' giorni nostri, giudicando il Provolo da suoi lavori lo acclamarono l'antesignano in Italia nell'arte di istituire i Sordomuti colla parola, lo avessero potuto ravvicinare vivente, come avrebbero pienamente condiviso con lui e giudizj e propositi?

Non vi sembra sentire il Provolo redivivo, quando nelle nostre scuole vi si parla della facilità che presenta il metodo della parola articolata di robustire la memoria, di sviluppare

---

Lodovicq de' Conti Besi poscia Vescovo di Canopo in p. i., nè il celebre Poliglotta D. Giuseppe Venturi ambidue Veronesi, i quali tentarono istruire qualche Sordomuto, usarono mai della parola articolata. ma unicamente dei gesti, che il Ventnri avea appreso a Parigi, assistendo ad alcune lezioni dell'Ab. Sicard.

l'intelletto, di accrescere il patrimonio delle cognizioni e di rettificare e generalizzare le idee? Ma se questo era l'oggetto delle sue speranze, come potrà dirsi esaltato?

Se v' ha cosa che incontri difficoltà a crederla è l'apice del Canto, cui sembrerebbe volesse condurre i suoi allievi: ma anche qui devesi procedere colla dovuta riserva. Che il Provolo non intendesse fare dei Sordomuti Anfioni od Orfei lo disse Egli stesso nel suo Manuale come fu accennato più sopra, che così poi la intendessero anche i suoi contemporanei lo dichiara il suo Biografo nell'Elogio funebre letto il XXX dalla sua morte. « Ei disse, scrisse e fece noti dei tentativi oltre ogni credere ardimentosi: chè certamente non intendeva col Canto dei Sordomuti allegrare accademie, palchi scenici e sacre orchestre, come altri ironicamente buccinarono di lui e ne furono con loro vergogna smentiti; ma per venire al suo fine di affatto sopperire ai difetti dell'avversa natura. » (1)

Del resto dal vedere che qualche mente si va a lui accostando anche in questa materia,

---

(1) Orazione in morte di Donn' Antonio Provolo fondatore della Scuola de' Sordi-muti in Verona, *Verona, Tipografia di Paolo Libanti* MDCCCXLIII.

non sembrerebbe temerario dire, che, in un tempo non molto lontano, dalla teoria del Canto del Provolo si potranno trarre lumi, che ridotti alla pratica varranno condurre a maravigliosi risultati: risultati che oggimai entrano nelle speranze di quegli insegnanti, i quali superiori ad ogni partito, meditando più seriamente le cose, vanno persuadendosi di poter trovare nelle teorie del Canto la maniera « di arrobustire ed agevolare l'organo vocale del Sordomuto e col dargli meglio la coscieuza, se non della qualità, della quantità della voce, che manda fuori, possa giovare a renderla più intiera, più pieghevole, tonica e grata e quindi cooperare a renderne la parola più intelligibile ed umana » (1) che è appunto la meta, cui tutti indistintamente desidereremmo arrivare, ma alla quale da molti non si aspira soltanto perchè creduta inaccessibile. Leggasi ora ciò che scriveva il celebre I. I. Valade-Gabel nel Capo III dell'Operetta: *La parole enseignée au Sourd-muet*, e si confronti colle aspirazioni del Provolo e tanto basterà per affrancarlo dalla taccia di illuso e sognatore.

---

(1) Il Cav. Tarra. Periodico dell'Educazione dei Sordomuti in Italia. Anno VII pag. 239.

L' Istitutore francese riconosce la necessità di dover creare una Prosodia tutta propria del Sordomuto, reclamata dall'inflessibilità degli organi, dal respiro interrotto, dalla voce incerta, mal diretta e sovente ingrata del Sordo dalla nascita. E poichè i riposi indicati dalla punteggiatura ordinaria non sono i soli, che permettendo al lettore di rifornire d'aria i polmoni rivelino all'orecchio il taglio del periodo, l'organismo delle sue parti, mentre vi sono pose, che indicano eziandio i limiti di ogni membro della frase, richiamano l' attenzione sulle elissi, le inversioni, ecc. ed altre leggere sospensioni che servono ora ad evitare il soverchio aprir della bocca, ora ad impedire di confondere indebitamente i monosillabi alle parole, che li seguono e finalmente sospensioni di voce quasi inapprezzabile notano la fine di un ritmo ed il principio di quello che segue, viene a conchiudere che il Sordomuto deve essere aiutato con segni particolari a riconoscere i luoghi dove le pause hanno da collocarsi: ciò che egli fa adottando un segno per le pause che contribuiscono a dare il senso della frase ed un altro segno per notare dove il ritmo finisce.

E quali sono questi segni? sono linee e numeri, come nel Provolo sono colori, numeri,

e lettere dell'alfabeto: nell'uno e nell'altro destinati a regolare il tempo ed il moto.

La Prosodia quindi intesa e voluta dal Direttore di Bordeaux è precisamente quella pure intesa e voluta dal Provolo, che egli fa risaltare per un confronto colla Poesia. « Avete mai osservato, come più facilmente si imparino i versi della Prosa? E perchè? Perchè anche nella Poesia vi è tempo e moto. Il numero delle sillabe determinato, gli accenti che con ordine determinato si succedono stampano nella mente con più facilità le parole, i concetti, onde avviene che sei versi si impareranno in pochi istanti, non così sei righe di prosa.

Per simile maniera imparando il Sordomuto le sue *lezioni col canto* anche posto che non senta internamente il suono, deve necessariamente sentire il tempo ed il moto, ossia le variate percussioni che fanno nell'aria i varj suoni. Deve perciò provarne diletto e l' anima sua con più facilità ritenere le cose che studia. » (1)

Donde si fa chiaro che il Canto del Provolo si riduce sostanzialmente a regole di Prosodia nel parlare, cioè a dare al Sordomuto una naturale pronuncia con quella melodia, che

(1) Prefazione al terzo Saggio. pag. 23.

le diamo noi e che se per questa via otteneva solfeggi e cantilene era un di più, del quale poco Egli si curava, laonde dicea: « Alla fin fine, se anche non riesco non ci sarà alcun male e le cose staranno come sono. » (1)

Il Provolo dunque quanto solido nei suoi principj, altrettanto logico nelle deduzioni, dallo stabilire che il parlare è un Canto, potea con ragione sperare che per le teorie del Canto, si dovesse giungere a far parlare chiaramente i Sordomuti, e vi riuscì conducendo i suoi allievi a saper dare alle parole, alle proposizioni ed al periodo inflessioni di voce, sospensioni, pose e cadenze con poca dissimiglianza dagli udenti e parlanti. Deh potessero le sue speranze essere tutte egualmente coronate da felice successo!

---

(1) Prefazione al Saggio. del 10 e 11 Settembre 1839 pag. 10.

§. V.

La teorica del Canto applicata dal Rota all'istruzione dei Sordomuti usata dal Provolo quarant'anni avanti.

Di questi giorni un libro, che ha occupato delle Intelligenze distinte, (1) venne pubblicato per le stampe ad iniziativa di un Municipio amante dei Sordomuti e che ne desiderava la loro emancipazione. Questo libro è appunto quello del Sig. Rota, che venne in luce nel 1879, e quel Municipio, che merita tanta lode per l'interessamento dei nostri poveri sventurati, si è quello di Trieste.

Noi non ci occuperemo delle altre materie svolte dall'autore nel suo voluminoso lavoro,

---

(1) Vedi Periodico: Dell'Educazione dei Sordomuti in Italia, Fascicoli Giugno ed Agosto corrente anno. = pag. 123 e 181 Emancipazione del Sordomuto del Cav. Tarra. = pag. 130 Osservazioni sul Libro del Sig. Giuseppe Rota del Prof. Nicolussi = pag. 153 Lettera al Direttore dell'Istituto di Chiavari del R. P. Marchiò.

ma ci fermeremo al Canto ed anche di questo a quel poco che si riferisce ai Sordomuti, e senza farci esaminatori delle sue teorie a colpo d'occhio diciamo, quello che deve dire ognuno, il quale conosca il Provolo da' suoi scritti, cioè che quanto v'ha d'interessante in proposito presso che tutto fu ritrovato quarant'anni addietro dal chiarissimo Istitutore Veronese, che ebbe il vantaggio sopra il Rota, di rendere accettabile la sua teoria colla pratica ed il merito di additarne agli studiosi i mezzi per attuarla. Esporremo semplicemente questi mezzi e ciascuno potrà giudicare se regga l'assunto.

Sette cose dice il Provolo essere necessarie, perchè il Sordomuto arrivi a cantare. « I. Che il Sordo colla sua voce formi un suono. II. Che ne formi parecchi uno diverso dall'altro. III. Che sappia distinguere un suono alto da un suono basso. IV. Che eseguisca la scala della musica. V. Che a ciascuna voce sappia dare il suo nome. VI. Che faccia dei salti per la scala ascendente e discendente. VII. Che faccia tutto questo con tempo e con misura. » (1)

Avvertirà il lettore da sè che delle tre pri-

---

(1) Manuale pag. XXXI.

me venne parlato nel § II dove per far conoscere che il Provolo, colla teorica del canto intendeva avviare i Sordomuti a parlare rettamente fin da principio, ne applicava ai medesimi le teorie, secondo il tempo ed il grado della loro istruzione. Basterà quindi parlare delle rimanenti colle quali perfezionava nella pronuncia e nella recita i suoi allievi e per le quali senza pretesa di farne dei musici otteneva gli effetti del canto.

Ecco come faceva: « Prendo la stecca dei colori in mano ed invito il mio scolaro a far qualunque voce, e suppongasi mi faccia un Fefaut, io segno sulla medesima la lettera *F* e il color giallo; fa una voce più bassa p. e. Delassore, segno la lettera *D* e il color rosso, e così seguito fino a tanto che veggò che mi fa diverse voci. Allora sarò io il primo a segnar sulle stecca i tuoni, e se me li ripete siamo franchi. Tento quindi il gran passo di farmi la scala ascendente, se non intuona giusto, gli dico o più alto, o più basso, finchè arriva a farmi la scala della musica.

Quando vi ho fatto molto esercizio salgo il sesto gradino di dare cioè a ciaschedun tuono il nome relativo *do*, *re*, *mi*, *fa*, *sol*, *la*, *si*, *do*; dopo di che non è più difficile fare i salti di

terza, di quarta ecc. e finalmente avvezzarlo a far tutto ciò con tempo e con misura.

Questo Progetto, che sinora ho esposto, l'ho messo in pratica col Sordo-muto Anonimo, e mi fece un' eccellente riuscita da sorpassare il desiderio di chiunque, mentre arrivò a cantare con perfetta intonazione, con molta facilità, con incredibile sorpresa e piacere di quanti l' hanno ascoltato, e canta tuttora, è vivo e sano, ed è veramente sordo, come ognuno può vedere. Ond' è che io mi credeva d'aver colto nel segno. Sennonchè quando son venuto al momento di praticar questo metodo con tutti gli altri discepoli vi ho scoperto in esso un difetto così grande, che quasi avea perduto la speranza di potervi riuscire mai più.

Il difetto era questo. Condurre il Sordo-muto a formare un suono, a formarne parecchi uno differente dall' altro: a distinguere un suono alto da un suono basso, eran tre cose facili e fin qua ogni Sordo-muto vi arrivò; ma quando giungevano al quarto passo, quello cioè di eseguire la scala della musica, perdevano la traccia, andavano su e giù così scompostamente e disordinatamente, che pareano le grida di quegli animaletti che gli Ebrei non mangiano nè cotti nè crudi. Misericordia del Signore! andava io dicendo tra me, che voca-

zione è mai questa mia? E se pur continuo una tal musica sì strana mi si logorerà il polmone indarno, lo scolaro faticando senza successo si avvilirà, perderà la fiducia nel suo maestro, getterà inutilmente il tempo e fors' anche correrà a rischio di rovinarsi lo stomaco. Meglio sarebbe adunque abbandonar l' impresa di farli cantare, anzi che insistervi senza profitto e con molto danno.

Ma ricordandomi quel detto dell'immortale Mantovano Poeta, *labor omnia vincit improbus*, diceva a me stesso; per altro una strada ci deve essere che conduce allo scopo desiderato, perchè se non ce ne fosse alcuna, l' Anonimo non ci sarebbe giunto, essendo impossibile ottenere un fine senza mezzi. Anzi se l'Anonimo ha potuto arrivarvi in brevissimo tempo e con somma facilità, ancorchè non abbia io forse adoperato il vero modo d' insegnamento, egli è chiaro, che, trovato che l' abbia, il canto diverrà pei Sordo-muti una delle cose più facili. Bisogna adunque cercarlo poichè ci deve essere. Ma come? ma quale sarà egli mai?

Ecco quante e quali ricerche io abbia fatto per trovare il bandolo di questa intricatissima matassa. Il Sordo-muto, quando unisce il suo col mio canto, tiene la mano appoggiata al mio petto: che cosa può mai sentir colla mano?

il suono? certo che no: il nervo acustico, per cui l'anima percepisce i suoni, non ha niente a che fare colle mani. Che cosa adunque può sentire col tatto se non le differenti oscillazioni che produce ciascun suono? Così è certamente: imperciocchè i suoni gravi od acuti dipendono dal minore o maggior numero di percussioni, che fa nell'aria la corda toccata.

Se ella è così, invece di adoperare il mio stomaco potrei far uso di uno stromento e ne avrei due vantaggi, risparmierei il mio polmone e farei sentire con maggior forza e precisione le differenti oscillazioni di ciascun tuono. Si faccia: mi metto a sedere al pianoforte e invito il discepolo a toccarne con una mano la cassa armonica, e ad appoggiar l'altra al mio petto nell'atto che io canto e suono la scala ascendente e discendente di Cesolfaut. Che ne succede? *Sul tuo petto*, risponde il Sordo-parlante, *io sento benissimo le differenze di ciascun tuono*; *nel piano-forte io non sento che un tremito confuso che non mi dice niente*. E con ragione conciossiachè insegnano i Fisici, che quando si tocca una corda del piano-forte, insieme con quella suona anche un'altra che sta in armonia con essa come io stesso ho voluto sperimentare; la mescolanza adunque di questi due suoni, quando non dovevano esser che uno, apportava

al tatto del Sordo-muto quella confusione che ne toglieva l'intelligenza, mentre era avvezzo sino a quell'ora a sentirle sul petto umano.

Dunque bisogna adoperare un altro stromento. Prendo il violoncello e fo la medesima esperienza, che avea fatto col piano-forte: *sento bene*, mi risponde l'allievo, *ma il tuo petto ê migliore del violoncello*. Prendiamone adunque un altro. Quale? Il violone (poichè gli stromenti da fiato non davano alcun effetto), Che ne avvenne? *Sento benissimo*, dice lo scolaro, *ma il violone non ha bocca*. Che vuol dire? che il Sordo-muto perchè canti con facilità è necessario che sia in caso da sentire e riflettere col tatto le differenti oscillazioni di ciaschedun tnono e da osservare i differenti movimenti che fa la bocca, la lingua, il mento nell'atto che si canta.

Per assicurarmi vieppiù che la cosa stava qui presi la mano del Sordo cantante, e la accostai al mio petto invitandolo a imitare il mio canto, mentre con un fazzoletto mi nascondeva la bocca: *a piano a piano*, mi rispose, *se non vedo non canto*. E bene, soggiunsi, io ti lascierò guardare, se distaccherai la tua mano dal mio petto. *Ma*, replicò, *se non vi tengo la mano applicata posso cantare, ma possò fallare.*

Ecco adunque come due punti sopra i quali si appoggia la causa efficiente del canto nei

Sordo-muti, cioè a dire: I. Riflettere la differente oscillazione d'ogni suono. II. Osservare i differenti movimenti della bocca nell'atto che si canta per poterli imitare. »

Ora se non erriamo, non è tutto questo presso a poco quanto il Sig. Rota richiede per ottenere la sonorità della voce e la sua spontaneità, colla quale possa il Sordomuto « pronunziare un intero discorso nell'intonazione di tutti i gradi che costituiscono la scala colla semplice indicazione delle note musicali scritte? (1) »

Ecco il suo processo che ce lo dà egli stesso compendiato nelle seguenti parole:

« Parlando de' sordo-muti si è detto che il primo esercizio da praticarsi è *la scala,* onde non solo sviluppare in essi la voce, ma eziandio far loro conoscere i *gradi* della medesima, ciò che è di somma importanza. Appresso vengono gli esercizi di 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, non meno importanti de' primi, per far conoscere ad essi le *distanze* de' suoni della voce, che in musica chiamansi *intervalli.*

Esercitato a sufficenza l' allievo in tutti codesti esercizj vocali e solfeggi che renderanno la sua voce sonora e più chiara, il maestro insegnante avrà la cura di scegliere fra tutte

(1) Rota pag. 96.

le *note* della scala quella più sonora e più dolce, e sopra la medesima applicherà *l' articolazione.*

Tutti questi esercizj vocali devono esser scritti in forma musicale, e l' allievo bene esercitato deve saper emettere quel suono che corrisponde a quella nota ad esso indicata dal maestro o da chi si sia.

Giunto a tanto l' allievo acquisterà, per mezzo della conoscenza dei gradi, pur quella de' registri della voce e della loro determinazione, conoscenza oltremodo necesaria al sordo-muto, il quale spesso, volendo articolar, emette o si serve a caso de' suoni di tutti i registri. ciò che, oltre a rompere la voce, produce un *balzo di suono* oltremodo disgustoso e ripugnante. »

Peccato! che il Sig, Rota non abbia avuto sentore dei lavori dell' Ab. Provolo e del suo modo d' insegnare ai sordomuti la parola colle teorie del canto, chè forse prima di chiamare nuovo il suo sistema ci avrebbe pensato: quantunque potrebbe parere incredibile ad altri che avendo egli citato all' opportunità le parole dal Ch. P. Pendola nella sua opera: Le istituzioni dei Sordo-muti in Italia, là dove in ben sette pagine parla appuuto del Provolo non abbia veduto quello pel quale questo Benefatto-

re dell' umanità dovea essere da lui più conosciuto. (1)

Se non altro egli avrebbe appreso dall' Istitutore Veronese quella candidezza e generosità, onde facea parte a tutti de' suoi ritrovati e della quale non a torto, se ne lamenta in lui la mancanza dagli egregi Collaboratori del Periodico Senese.

(1) Le parole del Ch. P. Pendola a pag. 155 citate dal Sig. Rota a pag. 112 del suo lavoro fanno seguito precisamente a queste altre « nella parola e nel canto il Provolo riponeva la sostanza del metodo d'insegnamento » (pag 151) ed alle seguenti « avendo poi rilevato che la pronuncia del sordomuto è sempre irregolare, acre e non modulata; pensò che la musica in cui era peritissimo potesse dare all' allievo una qualche idea dell' armonia, colla quale modulare i suoni della sua voce, e che forse dalla gradazione dei colori si potesse stabilire una qualche relazione con la gradazione delle sette note musicali » (pag. 152) Non altrimenti accenna all' uso dei sette coristi che secondo le note musicali il Provolo aveva fatto costruire allo scopo che battuti successivamente sopra una tavola dovessero far sentire in mano un' impressione gradamente più forte, dopo di che, continua il Pendola (a p. 153) il Provolo « faceva porre sopra il suo petto la mano del sordo-muto, articolava una vocale secondo le sette note della musica, e facendogli osservare la differente impressione che dal petto si comunicava alla mano, secondo che la stessa vocale era pronunciata più o meno alta, procurava di fargli a poco a poco imitar quella scala, e quindi per successive lezioni lo conduceva fino a cantare. »

§. VI.

Il metodo Provolo e l'odierno orale puro.

Il principio filosofico sul quale il Provolo appoggia il suo metodo di insegnare la parola ai Sordomuti, identico a quello da cui si fa discendere il moderno introdotto nelle scuole italiane e che va sotto il nome di metodo orale puro ed ha per iscopo apprendere ai Sordomuti la parola colla parola, ci conduce di leggeri a stabilire che grande analogia debba correre tra l'uno e l'altro e che le divergenze e i difetti che si potrebbero incontrare nel primo non devono essere tali da non ritenerli sostanzialmente quasi identificati.

Come infatti ci fa osservare il Ch. Direttore dell'Istituto dei Sordomuti poveri di campagna in Milano; il principio sul quale si fonda il metodo nuovo, originale, tutto nostro e che potrebbe dirsi interamente italiano (1) si è

(1) Cav. Tarra. Dell' educazione dei Sordomuti in Italia. Anno VI. pag. 57.

quello di far pensare il Sordomuto colla sola parola.

Ne volete la ragione? ve la dà il Provolo nel suo Manuale pag. X. « La mente nel percepire le cognizioni vuol essere intuitiva: per poco che si prolunghi il mezzo di comunicazione, l'idea arriva alla mente dilombata; e il mezzo più rapido e quindi più atto ad una facile e frequente ripetizione è il linguaggio articolato. Così che oltre di avere il Sordomuto appreso a trasmettere al pari di noi le proprie cognizioni parlando, sarà in caso di percepire le altrui leggendo sul labbro con quella velocità con che altri le riceve per l'udito. »

Tre cose ci apprende qui il Provolo: che si deve dare al Sordomuto gli elementi materiali della parola, che deve usare della sola parola, che deve intenderla dalle labbra altrui.

In altre parole ci apprende la preparazione alla parola, la parola e la lettura dal labbro.

Dopo questi riflessi mi pare che nessun divario, salvo che di epoche, si possa mettere tra la scuola del Provolo e la moderna.

Il Provolo che si conduce dinanzi il suo allievo, appoggia al proprio petto la destra mano, la sinistra gliela lascia sul suo; indi lo invita ad osservare la bocca, gli fa osservare il tremito

che sul suo petto ed anche sulla gola succede, (*Man. pag.* XXI) lo ammaestra dinanzi ad uno specchio, perchè in questo meglio osservi ed imiti quei differenti movimenti della bocca che formano la caratteristica di ciascuna vocale, (XXII) che mentre lo fa esercitare nei vocali esercizi, gliene fa avvertire i difetti, (1) che lo ammaestra nella emisioue de' suoni alti e bassi, (XXXII) indi nella prolungazione sia questa tanto di un suono solo come di molti, lo esercita in isvariate e ragionate combinazioni, (XXVIII) che nell'insegnamento delle consonanti ne fa apprendere da principio il valore assoluto, (XX) che nella combinazione colle vocali gli fa osservare le diverse modificazioni interne ed esterne, accostando la mano alle guancie, al naso, alle labbra, (XXIV) che solamente dopo di averlo impratichito rilevandole dalle labbra (XXVIIII) gliele fa leggere sopra apposite tabelle studiatamente ordinate, (XXV) con scrupolosa avvertenza di non passare dall'una all'altra senza ché le sappia ripetere

(1) Si ha da testimoni viventi che il Provolo mentre facea dall' assistente eseguire ai suoi allievi esercizj vocali, usciva di scuola per assicurarsi della esatta loro intonazione.

con tutta franchezza (XXVI); che ferma in ispecial modo la sua attenzione sulla differenza di pronuncia di alcune consonanti, che portano nella parola diversità di senso (XXII); che lo avvezza all' unione delle parole con nomi bisillabi o trisillabi di facile intelligenza, che a questo punto fa ripetere anzichè le sillabe, intere parole; che a perfezionarlo nella lettura sul labbro lo esercita a rilevare i rapidi movimenti col fargli rimarcare in ispecialtà qualche parola (XXX): non vi sembra Egli un Istitutore del metodo orale puro?

Ed invero quale sostanziale differenza tra i passi indicati dal Provolo e quelli segnati dalle presenti teorie d' ispirazione ed espirazione, di formazioue soltanto visiva delle vocali; dei movimenti prima larghi e poi ristretti degli organi della bocca, della emissione e formazione della voce, della vocalizzazione delle varie combinazioni delle vocali fra loro, dell' unione di queste colle consonanti, dell'unione di queste fra loro quando fanno e non fanno sillaba, delle sillabe semplici dirette ed inverse; di vocaboli di sillabe ripetute con accento piano o bisillabi con consonanti diverse e accento piano, e trisillabi piani con sillabe semplici e poi composte, di vocaboli sdruccioli e tronchi, dell' unione delle parole fra loro come si pratica at-

tualmente nelle scuole che abbracciarono il nuovo sistema?

Ma non meno della pratica sono conformi i suoi criteri ed i suoi avvertimenti. E quali sono questi criteri?

Necessità della parola. « Qual via impertanto si potrà tenere per mettere il Sordomuto in possesso di un linguaggio e ridonarlo perfettamente alla Società? Altri dirà che può bastar l' insegnare loro una lingua scritta spiegata da gesti. Ma io francamente soggiungo, che se non imparano ancora in primo luogo a parlare, poco frutto caverà il Maestro dalla sua lunga e pesante fatica. » (1)

La parola veste dell' idea. « Ogni filosofo cristiano sapendo che Dio infuse all' uomo la parola non deve dubitare a conchiudere, chè ella è la veste più conveniente, la più opportuna, per esprimere e manifestare i sentimenti di un' anima ragionevole. » (2)

Il gesto supplemento alla parola. « Il linguaggio dei gesti, dice Egli, non è che un supplemento alla mancanza della loquela, che me-

(1) Manuale pag. VII. VIII.
(2) Idem pag. X.

glio non si potrà risarcire che colla loquela stessa. » (1)

Insufficenza del gesto. « Anche adoperando il linguaggio dei gesti come lo dà la natura, non vi è linguaggio più rozzo più scarso più incerto di quello dei gesti, che non può per conseguenza portare alla mente cognizioni chiare precise specificate. » (2)

Bisogno della parola in società. « Difatti quante sono le persone che intendono il linguaggio dei gesti? Anche tra i letterati ne troverete pochissimi. Come saranno adunque in comunicazione con questi? Col mezzo dello scrivere. Ma lo scrivere non sarà sempre cosa opportuna; e quand' anche così fosse, qual noja non deve essere conversare scrivendo? (3)... E se si ammalasse di tal maniera da non dovere o non potere muovere le braccia come potrà significare al medico il suo male? e sì da questo dipende tante volte o la vita o la morte. Come potrà confessarsi? E se avesse a divenir cieco? E da tutte quelle persone che non sanno nè leggere nè scrivere come potrà essere inteso?

(1) Manuale pag. X.
(2) Idem pag. VIII.
(3) Prefazione ai due primi Saggi. pag. 21.

Tutti questi inconvenienti che non sono piccoli si tolgono se saprà parlare. » (1)

La parola mezzo per precisare l'idea. « Quali beni ne avrà il mio allievo dal saper parlare allorchè sorte dall' Istituto ed entra nella società? Io ardirei dire, che se nel corso della sua educazione il parlare gli tornò utile per abbreviarla e per ricevere delle idee *più rette e precise,* dopo di essa, ritornato nel seno di sua famiglia, gli si rende per molte ragioni necessaria. » (2)

Facilità nella parola per accrescere le cognizioni tanto in iscuola come in famiglia. « Se avrà imparato a pronunciare vocaboli non solo in iscuola, ma al giuoco, a tavola, al passeggio, con molta facilità glieli farò applicare a vari casi che ordinariamente succedono. Se saprà parlare starà più facilmente in esercizio e le cose di maggior importanza non se le dimenticherà mai più. » (3)

Opportunità della parola in ordine alla salute. « Come che in sui primi dì si voglia alquanto in tale esercizio andare a rilento non

(1) Prefazione ai due primi Saggi. pag. 21.22.
(1) Idem.
(3) Idem.

forse gli riesca di soverchia noja e fatica, ciò nulla meno, non si dia d'altra parte luogo al timore di offendergli punto la sanità, chè anzi l'uso moderato gliene tornerà di vantaggio, mentre quegli apparenti sforzi che mostra di far, pronunciando, da altro non procedono che dalla perpetua inerzia in che sino ad ora ha tenuto gli organi della voce e dalla inesperienza dell'adoperarli. » (1)

Nè al Provolo isfuggì il bisogno di far palesi certe avvertenze che in lui sono frutto del suo costante, paziente ed intelligente lavoro e che sono della massima importanza per raggiugnere l'intento senza arenare dietro via.

Anche in queste avvertenze dobbiamo confessare la massima conformità cogli istitutori moderni.

Il Provolo dapprima avverte l'Istitutore che apprendere la parola al Sordomuto di via ordinaria, « non è faccenda da spacciarsene in pochi dì, o da vederne sì presto rapidi progressi, bensì, se in altra mai, in essa al certo richiedersi somma pazienza. » (2)

E non è questo che tanto si inculca dai docenti del metodo orale puro ?

(1) Manuale pag. X.
(2) Manualè pag. XX.

« Dicendo lavoro paziente voglio dire che il tempo destinato all' insegnamento della Pronunzia, non sia troppo breve: che il maestro non aneli con intempestiva sollecitudine a vedere i risultati delle proprie fatiche: che l'insegnante abbia l'abnegazione di continuare esercizi nojosi per lui e che forse potrebbero da lui riguardarsi come poco concludenti, ma che in realtà sono indispensabili, perchè il fanciulletto affidato alle sue sollecitudini possa a suo tempo camminare con piede sicuro: e perchè in seguito si eviti il caso di ingiustamente riguardare come difetto, se non colpa dell'alunno, quello che in realtà trova la sua ragione nella soverchia smania e nella mal consigliata fretta dell' insegnante. Per lavoro paziente finalmente intendo: che il maestro non abbia l' esigenza che l' alunno produca collo sforzo del momento quello che non può essere altro che il risultato del lungo esercizio dell' arte. » (1)

È problema proposto ma non ancora risoluto, che l' insegnare prima ai nostri allievi la sola parola orale indipendente dalla lettura e

(1) Il Ch. P. Marchiò nel suo lavoro: **Avviamento al parlare.** Vedi Periodico Dell'Educazione dei Sordomuti in Italia. Anno V pag. 48. 49.

scrittura grafica, possa essere il procedimento più semplice, più logico e quindi più conveniente a raggiungere lo scopo che ci proponiamo, di farlo parlare meglio e più presto e di farlo pensare colla parola. (1)

Chi non direbbe che il Provolo volesse rispondere ad un somigliante problema quando scriveva: « Inviterò l'allievo a sillabare piuttosto sui movimenti dei miei labbri che sullo scritto? » (2)

Altra avvertenza data dai seguaci del nuovo metodo ce la presenta il Prof. Nicolussi: L'induzione ha gran parte nella lettura dal labbro perchè non è necessario, che il Sordomuto abbia a rilevare la parola dalla lettura delle singole sillabe, come non è necessario che rilevi la proposizione dalla lettura delle diverse parole che la compongono. (3)

---

(1) Dell'educazione dei Sordomuti. 1877 pag. 59.

(2) Manuale XXIX.

(3) Nicolussi pag. XXIIIi

Lo stesso Sig. Nicolussi fa osservare in proposito che « l'espressione del volto e l' atteggiamento di tutta la persona ed i cenni coi quali si accompagna la parola sono altrettanti sussidi per rilevare la parola a mezzo dell' occhio » e conforta la sua osservazione col fatto dei Sordi « diventati tali per età avanzata o per malattia, i quali quantunque non abbiano avuto un' istruzione speciale per leggere dal labbro, pure rilevano la parola, »

Avvertenza che ha pure il Provolo nel suo Manuale: « Facciasi ragione che il leggere sul labbro sia come leggere un manoscritto qualunque. Come si fa a leggere certe scritture più arabiche che italiane? Ecco: a rilevare gran parte di parole già note antecedentemente e che si conghietturano dalle circostanze basta qualunque leggerissimo vestigio, coll' aiuto poi di queste, fatta pratica dei nessi dallo scrittore adoperati, si legge anche il rimanente. Così convien fare anche al Sordomuto. » (1)

In ordine alla lettura sul labbro anche il celebre Valade-Gabel fa avvertire come il Provolo che: « Ad ottenere la lettura dal labbro e la parola più chiara si deve coll' esercizio sviluppare le sue facoltà intellettuali, estendere le sue cognizioni, rendergli famigliari le parole e le frasi che l' uso ammette per esprimere il pensiero. A misura che possederà meglio la lingua francese (scritta) la sua pronuncia diventerà sempre meno fallace; e non solamente lo mette-

(1) Manuale XXIX.

Anche il Provolo come il Nicolussi segnando le tracce da seguire, onde l' allievo apprenda a leggere gli altrui discorsi sui movimenti del labbro conforta la sua teoria col fatto dei Sordi « che un tempo aveano l' udito, ed ora s'aiutano leggendo ciò che loro altri vuol dire, »

rete in istato di parlare d'una maniera più intelligibile, ma ancora di leggere meno difficilmente sulle labbra del suo interlocutore. » (1)

Ed il Provolo: « A condurre al suo termine la lettura labbiale, è necessario che prima il Sordomuto impari la lingua. Nè è da farsene le meraviglie; chi vi ha, come che dotato di udito e favella che udendo altri parlare una lingua straniera, infino a tanto che non la conosca sia in caso di ripeterne non che le intere parole, ma le pure sillabe? Così anche al Sordomuto conviene far copia di parole e saper ben pronunciarle e poi si avvezzerà a rilevarle anche dal labbro. » (2)

Nè minore conformità di idee. di principî e di mezzi si riscontra nella maniera di comunicare la lingua. Il metodo Provolo (3) e quello della moderna scuola come viene esposto dal Cav. Tarra (4) si identificano così da poterli dire due copie di un medesimo originale che è appunto la madre.

---

(1) J. J. Valade- Gabel La Parole pag. 66. 67.
(2) Manuale pag. XXX.
(3) Idem XV. XVI.
(4) Dell' educazione dei Sordomuti. in Italia Anno VII. pag. 168.

Nella madre che il Provolo descrive nell'atto di indicare al bambino tosto che sa sciorre la lingua questa o quella parte del corpo, e gliene dà il nome, se lo fa ripetere e lo assiste alla retta pronuncia, indi gliene fa osservare le qualità più salienti, gli fa eseguire azioni diverse e gli fa osservare ed imitare le altrui; non si vede chiaro il maestro designato dal Tarra che « insegna a leggere dal labbro, a ripetere col labbro le prime parole in presenza degli oggetti, cui si riferiscono ed apprende al suo allievo le formule per esprimere i bisogni, i primi giudizii sulle cose ed azioni proprie ed altrui? »

E il fanciullo, il quale « imparato che abbia un buon numero di nomi, di verbi, di aggettivi di facile intelligenza, crescendo in età, comincia a riflettere a confrontare colla sua piccola testa a ragionare e tra le domande che fa ai suoi maggiori e tra i continui discorsi che da essi sente tuttodì, rettifica quelle cognizioni che forse aveva male appreso più o meno secondo le qualità degli educatori che lo circondano » non vi sembra l'ideale nella mente del Tarra sul quale guida il maestro a far sì che « colle parole conosciute porti il suo allievo ad intuire, ad osservare, a pensare, a riflettere e ad esprimere le cose ed i fatti non presenti, a conoscere gli ignoti? »

Che se dopo questo vuole il Tarra « che finalmente il maestro elevi lo scolare nel campo del soprasensibile e dell'astratto; è in vera relazione al fanciullo che comincia a discorrere, il quale, come osserva il Provolo « acquista delle cognizioni più elevate e coll'uso della definizione, che si serve delle idee antecedentemente note, arriva ad intendere le cose puramente astratte, intellettuali e sublimi, che formano l'uomo ragionevole. »

Il pericolo che ben giustamente preoccupa i più prudenti maestri per islanciarsi nel campo sconfinato dell'insegnamento pratico della lingua, è di cadere nel disordine, e di aver a procedere a caso. Anche a questo provvide il Provolo, avvertendo il maestro, « che il difficile sta appunto nel saper far rilevare ai suoi allievi il nesso, il sunto, lo spirito d' una proposizione qualunque sia; e poichè nel discorso v'hanno proposizioni di tante e si svariate forme, ad ottenere l' intento, fà bisogno ch' egli se le schieri tutte dinanzi, distingua le une dalle altre, ne discerna le più facili e come per una scala sappia ascendere alle più difficili, indi trovi modo acconcio da farle entrare nella torbida mente del Sordomuto. » (1)

(1) Saggio 1840 pag. 12

Sennonchè si dirà: il Provolo non usava egli del gesto? Sì veramente e questa sarebbe forse l'unica nota che gli potrebbe esser data e che merita una giustificazione.

Il Provolo usò del gesto, non può negarsi, ma per formarne retto giudizio, convien sapere *quando, in qual misura, e fino a quando ne usasse*.

Il Provolo usò del gesto, ma quando non avea ancor trovato il metodo della parola. Come fu detto antecedentemente, Egli esordiva la sua istruzione ai Sordomuti quasi del tutto nuovo in quest'arte e ne sapea quel poco che di Francia avea portato il Sac. Venturi, il quale avea assistito colà ad alcune lezioni dell'Ab. Sicard. È nemmeno a supporsi che non ne dovesse usare?

Usò del gesto, ma in quale misura, ce lo dice egli stesso: « Come anello per trasmettere l'allievo dallo stato di sordomuto a quello di sordo-parlante. » (1) Se ora si confronti il concetto in cui si avea il metodo dei segni del De L'Epée seguito dal Sicard, che facea tanto parlare di sè l'Europa e il mondo, colla parsimonia ond'egli ne usava fino a togliere ai suoi allievi la dattilologia per metterli nella ne-

(2) Manuale pag. X.

cessità di usare della parola, (1) quanto non ci torna giustificato!

Usò del gesto; ma fino a quando? Fino a che studiando e sperimentando riuscì alla certezza che tutti i sordomuti doveano parlare e che tutti poteano essere istruiti alla parola colla parola. A questo punto proscrisse il gesto, come n'e prova il Saggio che nel 10 e 11 Settembre 1840 diede ai suoi concittadini a conferma dei suoi ritrovati.

Dopo il detto sembra non far bisogno commenti per ammettere che il Provolo si abbia qualche merito nell'aver prevenuto da più lustri il metodo della parola ed essere associato alla schiera dei moderni istitutori, e possa valere a conferma il giudizio del Ch. P. Micheli, di cui facciamo seguire le parole: « Oggi che va introducendosi fra noi il metodo d'insegnare ai sordomuti la parola colla parola penso, che la memoria del Sac. Antonio Provolo debba essere ricordata con più d'onore, conciossiachè egli per il primo e nella prima metà di questo secolo tentò e ci riuscì con questo mezzo medesimo di educare i poveri mutoli. » (2)

(1) Manuale pag. XXVIII.

(2) Periodico Dell'Educazione dei Sordomuti in Italia. Anno III. pag. 316.

§. VII.

Condizione attuale dell' Istituto Provolo.

È dimanda, che nasce spontaneamente dalla lettura dei precedenti paragrafi, quali siano le presenti condizioni della scuola fondata dal Provolo in Verona.

I ritrovati del Provolo così nuovi e maravigliosi indurrebbero infatti a pensare, che questa scuola dovesse gareggiare colle migliori d'Italia e così dovrebbe essere per verità, se, per quella sorte, cui vanno incontro pressochè tutte le nuove istituzioni, non ne fossero stati impediti da forza maggiore i progressi.

La morte del Provolo dopo solo sei anni di scuola fu vera sventura e le sue conseguenze non possono conoscersi che da coloro, i quali hanno assistito alla dolorosa catastrofe.

I due giovani Sacerdoti, che si era presi in sua compagnia nella difficile impresa non erano ancora istituiti così da poter correre senza inciampo la via da Lui aperta e raggiugnere la meta, cui Egli da Genio arrivò sul declinare della vita. Quindi fu mantenuta bensì la parola, ma non la sola parola; ed il gesto, che il Pro-

volo avea proscritto dalla sua scuola, vi fece poco dopo ritorno.

Parecchi ammiratori dell' Istitutore Veronese condussero alla sua Scuola i propri figli e parenti, togliendoli ad altri Istituti, nei quali la parola non era usata come mezzo unico nell'insegnamento della lingua, perchè venissero nel nuovo metodo ritrovato dal Provolo istituiti. Fu impossibile ai nuovi Istitutori scongiurare la procella, e coi nuovi allievi fecero ritorno i gesti e la scuola restò per anni assai paralizzata.

Più felici circostanze da poco tempo misero gli attuali Istitutori nella possibilità di richiamare la scuola sulle vie trovate dal Fondatore. Persuasi che l'intento del Provolo di voler bandito dallo insegnamento il gesto, con sacrificio sì, ma pur poteasi ottenere: confortati dal suffragio degli Istitutori Senesi, capo a' quali sta l' Ill. P. Pendola: incoraggiati da altri Istitutori Italiani di merito, ci mettemmo all' opera di insegnare la parola esclusivamente colla parola e siamo lieti poter assicurare che dei sedici allievi, che entrarono contemporaneamente nell'Istituto e cui fu applicato il nuovo metodo, fin qui tutti riuscirono. E ci sorregge la speranza, che ove per l'impegno della Provinciale Autorità, (impegno che designiamo al plauso di codesto

Illustrissimo Congresso) potremo arrivare ad accogliere tutti i Sordomuti della Provincia, capaci di istruzione, in un futuro Congresso avremo la compiacenza di mostrarvi i copiosi frutti di un metodo per noi doppiamente prezioso, e per la completa redenzione degli infelici, che formano il caro oggetto delle nostre cure, e perchè retaggio del Fondatore di questa Scuola che veneriamo Maestro e Padre. (1)

(1) È degno a sapersi che la Deputazione e Consiglio Provinciale di qnesta città in seduta del 29 testè passato Agosto mandò all' ordine del giorno della p. v. Adunanza, la proposta del Direttore dell' Istituto Provolo di provvedere in via d' urgenza al collocamento di quei Sordomuti della Provincia che si presentassero maturi all' istruzione pel p. v. Novembre. Ed è a bene sperare che per la giustizia ed umanità dei Sigg. Consiglieri la detta proposta venga favorevolmente accolta e così abbia principio la rigenerazione anche di tutti i Sordomuti Veronesi.

CONCLUSIONE

Nel por termine a queste poche osservazioni sul metodo dell' Ab. Provolo ci corre alla mente il dubbio che altri scemi di fede all' esposto quasi l' affetto ad un tant' Uomo abbiaci potuto far velo a conoscere la verità.

A togliere questa esitazione cederemo la parola al Biografo dell'Illustre Veronese, perchè con fidato levar di voce dimandi per noi e risponda:

« I Sordo-muti di Verona parlano, rispondono, cantano, intuonano sì o no? S' io leggo le testimonianze di più rinomati odierni scrittori, de' giornalisti, de' viaggiatori, chiamano il Provolo il più felice ingegno, che in quest' arte abbiano prodotto mai le varie scuole delle nazioni. S' io ricordo la serie de' Saggi, che furon a quest' umil casa non solo d' Italia, ma di Francia, d' Inghilterra, di Prussia, di Germania, di Spagna, e di Portogallo, e perfino di America, posso a tutta fidanza chiedere: Quei Sapienti delle più colte nazioni, rimasero ammirati degli avanzamenti de' nostri Sordo-muti? S' io

mi richiamo alla mente i Principi nostri, le Regine, le Imperatrici, i Duchi, gli Arciduchi, i Vice-Re, gl' Imperadori e con essi tanti Governatori e Ministri, e guerrieri ed eruditi d' ogni maniera, che li accompagnavano a questo Asilo di Carità, che furono più volte spettatori di pubblici e privati Saggi, potrei io sulla testimonianza veneratissima loro, sulla loro umanissima compiacenza, e non dubbia soddisfazione chiedere: I Sordimuti Veronesi adempiono a capello quanto e più, che non promise il loro Maestro? Gli stranieri entrando nella nostra città. di qual istituto cercavano con più disio? dove si fermavano con più diletto e maraviglia? Chi ricolmarono con maggiori lodi? Chi premiarono con più distinzioni? Dilettissima Patria mia, io non intendo oscurare o scemare la reputazione di tanti tuoi figli veramente specchiati in opere di carità, esaltando il soggetto mio; la luce di che risplendono, li ha già elevati al coro di classici Italiani: ma pur dirò, che Verona sta con molte altre città al paragone per molte belle invenzioni ed opere egregie, ma in quella del nostro Provolo va sopra all' altre e si può dire primaria. »

E ben lo intese la Patria, che non cedendo alle istanze dei suoi Cari, che dimandavano di conservarne nella Chiesa del loro Istituto la Sal-

ma, lo giudicava degno d'essere collocato nel Panteon, che dovea consacrarsi ad eternare la memoria degli illustri suoi figli.

E noi fintantochè questo voto si compia, sull'Urna, che ne racchiude il prezioso deposito, a conservarne viva la memoria, scriveremo ciò che dettava la penna di un valente Poeta: (1)

Patria di Plinio, ascolta e mi perdona,
  Se ti è superba questa mia favella:
  Ergi una tomba e scritto sia su quella:
  « Al suo immortal Èpée grata Verona »

Di un lauro la proteggi e l'incorona,
  Chè il più mertato niun sepolcro abbella:
  Così te conoscente al par che bella
  Dirà tua fama, che dovunque suona.

Di pianto ingemmeran l'acheo lavoro
  E degli eroi la fronda nutriranno
  Quei, cui diede, qual Dio, parole e affetti.

Le tombe de' tuoi Re più non saranno;
  Ma ancora a carità gli itali petti
  Informerà quel marmo e quell'alloro!

---

(1) Il Cav. Giovanni Vecchi di Reggio di Emilia.

IL CONGRESSO INTERNAZIONALE

DEI

MAESTRI DEI SORDOMUTI

TENUTO IN MILANO

nel Settembre 1880.

RELAZIONE

ALL'ONOREVOLE DIREZIONE

DEL

R. ISTITUTO DEI SORDOMUTI

DI TORINO

TORINO

Collegio degli Artigianelli - Tipografia S. Giuseppe

Corso Palestro, N. 14

1880

CONGRESSO INTERNAZIONALE IN MILANO

DEI

MAESTRI DEI SORDOMUTI

Sommario. — I Saggi di studio dei Sordomuti in Milano. — Adunanza inaugurale del Congresso. — Scritti e strumenti inviati al Congresso. — Regolamento del Congresso. — Quesiti trattati. — Deliberazioni. — Seduta di chiusura del Congresso. — Conclusione. — *Due parole di alcune osservazioni, sull'istruzione dei sordomuti, di un certo* L. G.

Per non essere secondi a quanti vogliono aprire gli occhi e la porta ai progressi della scienza e ai risultati di bene intesa carità in favore della sventura, Voi, o Signori Direttori, m'affidaste il mandato di rappresentare questo Regio Istituto al Congresso Internazionale di Milano, per il miglioramento della condizione dei sordomuti. Ritornato da quella missione, permettetemi ve ne dica in breve i risultati, lasciando allo studio degli Atti, che saranno pubblicati, l'esame delle ragioni che li motivarono.

Fino da questo mio piccolo lavoro, fatto coll'intendimento di adempiere ad un dovere, Voi potrete osservare l'importanza, che va acquistando l'arte di istruire il sordomuto, e come in sollievo di questa classe di infelicissimi, camminino strettamente unite la scienza e la carità.

Pur troppo vi è ancora qualcuno cui non arride il mezzo, con che queste due potenze vogliono oggi educato ed istruito il sordomuto (1), e si sforza di porre in evidenza certe osservazioni,

(1) Vedi pag. 18. — *Due parole di alcune osservazioni sull'istruzione dei sordomuti di un certo* L. G.

che hanno apparenza d'importanza, nei soli profani a quest'arte; ovvero che sono basate su ragioni di particolari interessi o su quel genio del male, contro il quale deve lottare, chiunque passa sulla terra beneficando.

È così la storia di tutte le cose nuove, e quindi

« *Non ragionar di lor, ma guarda e passa.* »

SAGGI DI STUDI DEI SORDOMUTI IN MILANO

Fino dal giorno 3 di settembre era in Milano la maggior parte dei congressisti (i Francesi poi si può dir tutti) per assistere, come fecero, ai Saggi di Studio dei sordomuti dei convitti di quella città. Il giorno 4, alle ore 10 1[2 circa, ebbe luogo quello dei sordomuti poveri della campagna. Dopo i sordomuti in corso di istruzione, furono presentati 12 o 14 allievi fatti ritornare dalle loro case, onde constatare, agli oppositori del metodo orale, quanto sia vero che i sordomuti istruiti colla parola, fuori dell'Istituto, anzichè godere, perdono i benefizi dell'istruzione. Il giorno 5, alle ore 12, vi fu il Saggio degli allievi ed allieve del R. Istituto. Il risultato di quei Saggi, Voi, o Signori, già lo conoscete e potete riscontrarlo dalle decisioni del Congresso. Sappiate però che molti di quei cari colleghi, specialmente Francesi, prima di andare a Milano e di portare il loro voto in favore di quel metodo che condannarono a Lione, avevano visitate diverse scuole d'Italia e fuori. « Io passai la frontiera, *disse Frère Hubert, Inspecteur des Écoles des Sourds-muets de St-Gabriel,* con prevenzioni contro il metodo orale; lasciai l'Italia e ritornai nella mia patria convinto, che questo metodo era da preferirsi a quello da noi praticato. »

ADUNANZA INAUGURALE DEL CONGRESSO

Il giorno 6, a mezzogiorno, in una sala del R. Istituto Tecnico di S. Marta, convenientemente preparata per cura dello splendido Municipio di Milano, fu tenuta l'adunanza inaugurale. Oltre il Comitato d'organizzazione del Congresso e quello locale, erano presenti le autorità governative e municipali, i rappresentanti del Ministro della pubblica Istruzione in Italia, del Governo Francese, inviati dal Ministro dell'Interno e dell'Istruzione, e della Società Pedagogica; tutti i Congressisti, distinti personaggi e buon numero di cittadini milanesi.

Fra i diversi discorsi, tutti marcati da un'impronta di carità ed applauditi, fu applauditissimo quello del Cav. Dott. Zucchi, Presidente del Comitato locale per il Congresso. Si procedè alla costituzione dell'*ufficio presidenziale* composto di un Presidente, di un segretario generale; di un vice-presidente e vice-segretario, rispettivamente per le lingue italiana, francese, tedesca ed inglese. Dopo votazione segreta, l'ufficio presidenziale risultò così composto:

Cav. D. Giulio Tarra, *Rettore dell'Istituto dei Sordomuti di campagna in Milano*, Presidente.

Fornari Prof. Pasquale, *Maestro nel R. Istituto dei Sordomuti di Milano,* Segretario generale.

P. Marchiò, *Maestro nel R. Istituto dei Sordomuti di Siena,* Vice-presidente per l'Italia.

Sac. Lino Lazzeri, *Rettore del R. Istituto dei Sordomuti di Torino,* Vice-segretario.

M. Houdin, *Président du Congrès de Lyon en 1879, chargé de mission scientifique par M. le Ministre de l'Instruction publique, Directeur de l'Institution des Sourds-muets de Paris,* Vice-presidente per la Francia.

M. l'Abbé Guérin, *Sous-directeur de l'Institut des Sourds-muets de Marseille,* Vice-segretario.

M. Peet Lewis Isaac LL. D., *Directeur de l'Institut pour l'enseignement des Sourds-muets à New-York,* Vice-presidente per la lingua inglese.

M. Kinsey Arthur, *Principal de l'Institut des Sourds-muets pour former des maîtres à Londres,* Vice-segretario.

M. Treibel Dottor, *Directeur de l'Institut Royal de Berlin,* Vice-presidente per la lingua tedesca.

M. Hugentobler I., *Directeur du Pensionnat des Sourds-muets de Lyon,* Vice-segretario.

In seguito furono fatte varie nomine a presidenti onorari di persone segnalate per scienza e carità in sollievo dei sordomuti. Furono pure ricevuti telegrammi e ne furono inviati, a S. M. il Re, al S. Pontefice, al Governo Francese, al Ministro della Pubblica Istruzione d'Italia e al suo Segretario generale Commendatore Tenerelli, ecc.

Conoscendosi l'impossibilità di trattare, nel limite determinato del Congresso, di tutte le materie proposte, divise in quattro categorie, *locale, insegnamento, metodo, questioni speciali,* fu proposto e ad unanimità approvato, di anteporre alle altre, la trattazione del metodo, come quello che più da vicino interessa all'istruzione ed educazione del sordomuto e che teneva divisi gli istitutori. Si chiuse questa seduta annunziando scritti e strumenti riguardanti i sordomuti ed inviati al Congresso.

SCRITTI E STRUMENTI INVIATI AL CONGRESSO

Per quanto la brevità del tempo mi ha permesso di osservare, mi pare che fra gli scritti inviati al Congresso meritino speciale considerazione e studio i *Cenni Storici* e *Compendiosa Esposizione* del metodo seguito per l'istruzione dei sordomuti poveri della provincia e diocesi di Milano del Sac. D. Giulio Tarra; la *Relazione* sul R. Istituto di Milano; *Il Provolo,* lavoro del

Sac. Giulio Giori, Direttore dell'Istituto di Verona; l'*Organisation des Ecoles des sourds-muets*. Questo lavoro di M. Magnat, Directeur de l'École Pereire à Paris, che tratta tutte le questioni proposte al Congresso, sebbene contenga diverse opinioni contrarie alle nostre, dobbiamo convenire che mostra una volta di più l'intelligente interessamento, che M. Magnat porta nell'istruzione dei sordomuti.

Importantissime ancora sono le notizie statistiche pubblicate sotto il titolo: « *Gli Istituti e le Scuole dei sordomuti in Italia* » raccolte per iniziativa del Comitato locale pel Congresso e stampate per cura dell'Ufficio di Statistica presso il Ministero di Agricoltura e Commercio. Da questo lavoro compilato dal Dott. Enrico Raseri, segretario della Giunta di Statistica, appariscono il metodo, i libri usati per l'istruzione, il numero degli Istituti, colle rispettive epoche di fondazione, il numero dei sordomuti che godono il benefizio dell'Istruzione e non poche altre ed interessanti notizie. Una cosa sola, a mio credere, manca a rendere completo un sì bel lavoro di statistica, il numero cioè dei sordomuti, che tuttora restano nell'ignoranza.

In apposita sala prossima a quella delle adunanze, vi era una piccola esposizione di libri, figure, cartelloni scolastici e alcuni strumenti: il tutto per l'uso specialmente dei sordomuti. Nulla vi notai di nuovo, eccetto certi disegni delle posizioni, che gli organi vocali prendono per la pronunzia delle vocali e delle consonanti. M. Delaplace, cui volentieri, prima di partire per il Congresso, permisi mostrare in quattro dei nostri allievi e in presenza a cari Colleghi della Francia e del personale insegnante interno della sezione femminile di questo Istituto, l'applicazione di quel suo lavoro, non ha, nè tutto il merito dell'invenzione, nè trovato il mezzo di semplificare e facilitare l'insegnamento dei suoni al sordomuto; quindi mentre nessuno può contestare i buoni intendimenti del carissimo Delaplace, *Aumônier nell'Istituto di Soissons,* e negargli parole di incoraggiamento, rimane sempre vero, che le difficoltà debbonsi affrontare con calma, e vincere colla pazienza e colla considerazione del modo comune di pronunziare.

Fra gli strumenti vi era pure l'Elettrofono, che noi conoscevamo

già come parente dell'Audifono, sia per ragione dei principii su cui si fonda, sia per ragione di utilità per fare udire i sordi, sia per insegnare l'articolazione ai sordomuti.

Non pretendiamo tuttavia condannare coll'ostracismo questi artifizi americani. « Le ripetute e ben condotte esperienze, *dice il Dott. D.* BARGELLINI *in una lettera al decano degli otoiatri italiani, Dott.* CERUTTI DI TORINO, la fisica, la meccanica e l'acustica applicate a perfezionare questi strumenti, e il tempo necessario per giudicarli, spero che ci daranno il giusto valore di queste nuove invenzioni. »

REGOLAMENTO PER IL CONGRESSO

La lingua italiana era la lingua ufficiale; salva a ciascuno la facoltà di far uso della propria lingua nazionale. Nel fatto però la francese era la lingua, che maggiormente soddisfaceva alla generalità dei congressisti e quindi in questa lingua si traducevano, da interpreti, le più importanti trattazioni fatte in altri idiomi. I membri del Congresso erano *Onorari* o *Effettivi*. Erano ritenuti *Membri Effettivi* quegli individui dell'uno e dell'altro sesso che insegnavano o hanno insegnato ai sordomuti, o che furono dichiarati abili a tale insegnamento dietro esame, o che hanno la direzione disciplinare o spirituale d'un Istituto per sordomuti. Ogni altra persona era iscritta come *Membro Onorario.* Tanto i Membri onorari quanto gli effettivi avevano diritto di prender parte alle discussioni; ma i soli Membri effettivi avevano voto deliberativo. Trattandosi però di materie amministrative od igieniche il voto spettava anche ai Membri Onorari che avessero speciale competenza in tali rami.

Ogni votazione, fatta sempre per alzata di mano, doveva, per l'approvazione, riportare una maggioranza assoluta.

QUESITI TRATTATI

Nel giorno 7 incominciò, e continuò nei giorni successivi, la discussione sui seguenti quesiti:

I.

« Indiquer les avantages de la méthode d'articulation sur celle des signes et réciproquement. (Se placer surtout au point de vue de l'enseignement, sans négliger ce qui se rapporte à la vie sociale). »

II.

« Expliquer en quoi consiste la méthode dite *orale pure,* et faire ressortir la différence qui existe entre cette méthode et celle dite *mixte.* »

III.

« Déterminer exactement la limite qui sépare les signes qualifiés de *méthodiques* de ceux appelés *naturels.*

« Quels sont les moyens les plus naturels et les plus effectifs par lesquels le sourd-muet acquerra promptement la connaissance de la langue usuelle?

« Quand et comment se servira-t-on de la grammaire dans l'enseignement de la langue?

« A quel moment les manuels ou livres doivent-ils être mis entre les mains des élèves? »

IV.

« Les sourds-muets enseignés par la méthode d'articulation oublieraient-ils alors qu'il sont sortis de l'école, la plus grande partie des connaissances qu'ils y ont acquises, et dans leur conversation avec les parlants, donneraient-ils la préférence au langage mimique et à la langue écrite? »

V.

« Quel est l'âge le plus favorable, auquel le sourd-muet peut être admis dans une école?

« Quelle est la durée des études d'un sourd-muet, alors qu'il est instruit par la méthode d'articulation?

« Quel est le nombre d'élèves qu'un professeur peut efficacement enseigner par la méthode d'articulation?

Il Congresso, conoscendo le difficoltà per l'applicazione del metodo orale negli Istituti dove esso ancora non è in vigore, e la mancanza di libri per favorire lo svolgimento progressivo e graduato della lingua, emise pure su ciò il suo parere.

Lasciando, come dissi, a riscontrarsi negli Atti le ragioni che le motivarono, io mi limito a riportarne le deliberazioni.

DELIBERAZIONI DEL CONGRESSO

I.

Il Congresso,

Considerando la non dubbia superiorità della parola sui gesti per restituire il sordomuto alla Società e dargli una più perfetta conoscenza della lingua,

Dichiara:

Che il metodo orale deve essere preferito a quello della mimica per l'educazione e l'istruzione de' sordomuti.

II.

Il Congresso,

Considerando che l'uso simultaneo della parola e dei gesti mimici ha lo svantaggio di nuocere alla parola, alla lettura sopra le labbra ed alla precisione delle idee,

Dichiara:

Che il metodo orale puro deve essere preferito.

III.

Il Congresso,

Considerando che l' insegnamento dei sordi parlanti, per mezzo del metodo orale puro, si deve avvicinare più che è possibile a quello degli udenti parlanti,

Dichiara:

1° Che il mezzo più naturale e più efficace pel quale il sordo parlante acquisterà la conoscenza della lingua, è il metodo oggettivo, quello cioè che consiste ad indicare prima colla parola, poi colla scrittura, gli oggetti e i fatti presenti agli allievi;

2° Che nel primo periodo detto materno devesi avviare il sordomuto alla osservazione delle forme grammaticali per mezzo di esempi e di esercizi pratici coordinati, e che nell'altro periodo si vuol aiutarlo a dedurre da tali esempi i precetti grammaticali espressi colla più grande semplicità e chiarezza possibile;

3° Che i libri scritti con parole e forme linguistiche conosciute dall'allievo possano esser messi in ogni tempo fra le mani di lui.

IV.

Il Congresso,

Considerando i risultati avuti per mezzo di molti esperimenti fatti sopra sordomuti di tutte le età e di tutte le condizioni, i quali benchè avessero lasciato i loro Istituti da lungo tempo, interrogati sulle più diverse materie, risposero con esattezza e con bastevole chiarezza d'articolazione, e lessero sulle labbra dei loro interlocutori colla più grande facilità,

Dichiara:

1° Che i sordomuti istruiti col metodo orale puro non dimenticano, dopo essere licenziati dalla scuola, le cognizioni che essi vi hanno acquistato, ma anzi le svolgono per mezzo della conversazione e della lettura che son loro rese più facili;

2° Che nelle loro conversazioni coi parlanti essi si servono della parola esclusivamente;

3° Che la parola e la lettura sulle labbra, non che perdersi, si svolge coll'esercizio.

V.

Il Congresso,

Considerando che l'insegnamento dei sordomuti per mezzo della parola ha particolari esigenze;

Considerando i dati dell'esperienza della quasi unanimità degli istruttori dei sordomuti;

Dichiara:

1° Che l'età più adatta perchè il sordomuto sia ammesso in una scuola, è quella dagli 8 ai 10 anni;

2° Che la durata degli studi deve essere di 7 anni almeno, o, meglio, di 8;

3° Che il professore non può insegnare efficacemente col metodo orale puro a più di 10 allievi.

VI.

Il Congresso,

Considerando che l'applicazione del metodo orale puro negli Istituti dove esso non è ancora in vigore, deve essere prudente, graduata e progressiva, se no si corre pericolo di farvi danno,

È d'avviso:

1° Che gli allievi venuti di recente nelle scuole formino una classe a parte, nella quale l'insegnamento sia dato per mezzo della parola;

2° Che questi allievi siano assolutamente separati dagli altri sordomuti, che per essere troppo innanzi non possono essere più istruiti col mezzo della parola, e la cui educazione si vuol terminare col mezzo dei gesti;

3° Che ogni anno sia istituita nella scuola una nuova classe di parola, fino a tanto che tutti gli allievi di prima, istruiti colla mimica, abbiano terminato la loro educazione.

VII.

Il Congresso,

Considerando la mancanza di libri elementarissimi per favorire lo svolgimento graduato e progressivo della lingua,

Fa voti:

Che i maestri dell'insegnamento orale attendano alla pubblicazione di libri speciali.

Fissate le norme per la totale rigenerazione del sordomuto a Dio e alla famiglia, non poteva nè doveva il Congresso lasciare di fare appello alle autorità legislative, onde fosse resa obbligatoria l'istruzione dei sordomuti. Nè mancò di farlo, votando ad unanimità il seguente verdetto:

Il Congresso,

Considerando che un gran numero di sordomuti non riceve il beneficio dell'istruzione; che questo fatto proviene dall'impotenza delle famiglie e degli Istituti,

Fa voti:

Che i Governi prendano le necessarie disposizioni affinchè tutti i sordomuti possano essere istruiti.

I poveri Sordomuti hanno diritto alla rigenerazione e sarebbe ormai tempo che fosse loro data la vita sociale, la convinzione cioè dei loro diritti e dei loro doveri, l'istruzione insomma e l'educazione, senza di che, hanno di umano poco più che la forma.

LA SEDUTA DI CHIUSURA

Poco prima delle ore 1 pom. del dì 11, vi fu la seduta di chiusura alla quale intervennero il R. Prefetto, l'onorev. Correnti, tutti i membri del Congresso e molti illustri e benemeriti personaggi mossi dalla specialità del Congresso, dall'interessante materia che riguardava, e dell'importanza in che era tenuto dalle più diffuse effemeridi.

Fatto in breve dal Segretario generale il riassunto dei lavori del Congresso, dissero belle parole il Cav. Dottore Zucchi, rappresentante speciale del Ministro della Pubblica Istruzione; il

Cav. Tarra, Akers, Gallaudet, Hugentobler, Haudin. Il Cav. Frank espresse vivamente i sentimenti che gli hanno suscitato le adunanze del Congresso, e conchiuse dicendo che la vera libertà è nello spirito di carità, senza di che la parola libertà è una vera menzogna. Con fuoco meridionale disse pure brevi, ma affettuose parole, Kier Kegaad-Ekbohrn, Rettore dell'Istituto dei Sordomuti di Bollnas (Svezia). « Qui, concluse, vedo splendere un sole, il sole della carità, ed io ripeterò dovunque, Viva l'Italia! » Anche l'on. Correnti lesse un applauditissimo discorso, facendo il paragone tra lo spirito del tempo attuale e quello che aveva raccolto nella sala del Congresso tanti egregi educatori venuti da ogni parte della terra. Chiuse il Congresso il R. Prefetto dicendosi confortato dall'esempio di operosità che ha animato i Congressisti, esempio che fa escludere ogni dubbio sull'avvenire dei sordomuti, pel cui bene tanti si adoprarono associando all'impulso del cuore, i portati dell'esperienza e della scienza.

CONCLUSIONE.

Ecco in breve quanto principalmente fece il Congresso Internazionale di Milano per il miglioramento della condizione del Sordomuto. Sebbene mai sia stato fanatico dei Congressi, tuttavia per la materia che trattò, per il numero relativamente grande e le persone che vi presero parte (1), per il sentimento del bene e il desiderio di conoscere il meglio, che apparivano in tutti, di qualunque opinione, il Congresso Internazionale di Milano lascierà una seria traccia di sè e avrà delle conseguenze pratiche e durature.

Grandi difficoltà si opponevano alla riunione dei maestri dei Sordomuti; ma si trattava decidere d'un mezzo, che meglio d'ogni altro riuscisse in sollievo di infelicissime creature e gli amatori di queste, non potevano privare dei lumi della loro esperienza una sì importante questione.

(1) Vi erano i più distinti e provetti Istitutori nell'arte di istruire i muti.

Ecco la ragione che superò ogni difficoltà e che dalla Svezia e Norvegia, dal Canadà, dagli Stati Uniti d'America, dalla Germania, dall'Inghilterra, dalla Francia e da quasi tutti gli Istituti d'Italia, condusse a Milano più di 250 persone, delle quali però la maggioranza era costituita da Istitutori francesi.

Sebbene in sul principio disparati d'opinioni, era bello il vedere come l'affetto ad un medesimo fine unisse tutti in reciproca benevolenza, e come con questa, tutti cercassero di apprendere e comunicarsi i frutti della propria esperienza e dei proprii studi. Questi frutti voi li riscontrate nei verdetti emessi ed approvati quasi tutti ad unanimità.

Per me sono pago di aver avuto una conferma dell'indirizzo che, con ogni cura, ho cercato di dare alle scuole, che mi avete chiamato a dirigere. Per quanto ancora manca a soddisfare l'esigenza del metodo orale io fido nella vostra solerzia, che sempre aveste per migliorare la condizione dei sordomuti.

Torino, 1 ottobre 1880.

IL RETTORE DELL'ISTITUTO
SAC. LINO LAZZERI

Due Parole di alcune Osservazioni sull'istruzione dei Sordomuti di un certo L. G.

Accennai, nella prima pagina di questa mia relazione, che pur troppo vi è qualcuno ancora cui non arride il *metodo orale*, riconosciuto universalmente il miglior mezzo di educazione e di istruzione pei sordomuti. Eccoci nel fatto.

Alcuni giorni dopo il mio ritorno dal Congresso di Milano, mi è pervenuto uno scritto col titolo: *Alcune Osservazioni sull'istruzione dei sordomuti in risposta al Discorso del Sac. Lino Lazzeri, Rettore del R. Istituto di Torino, in occasione del Saggio datosi il 27 giugno 1880, firmato L. G., Torino 1 agosto 1880.* Cercando le conclusioni di quelle osservazioni, mi pare, che si possano ridurre a due; asserzioni contro il metodo orale, insinuazioni non benevoli verso l'Istituto, specialmente per ignoranza del metodo orale.

Per quanto riguarda il metodo, il giudicato di quel Consesso (1), che ho testè accennato, servirà di nuova risposta a quelle vecchie e comuni osservazioni di L. G., amenochè L. G. non autorizzi L. G. a giudicarsi più competente di un Congresso di tecnici.

Delle insinuazioni che il già accennato L. G. volentieri fa fare capolino più qua e più là nelle sue osservazioni, non parlerò, perchè essendo due soli anni, che volgo le mie povere cure a quest'Istituto, non posso partecipare alle benemerenze dei miei antecessori e della Direzione, che con tanto impegno mirarono sempre al bene dei sordomuti. Quelle insinuazioni inoltre o escono dal campo dei principii o risultano dal non conoscere specialmente il metodo della parola.

Che il solito L. G. ignori il metodo orale apparisce da molte asserzioni, chiaramente poi dalla impossibilità che trova di spiegare colla parola, al sordomuto, il significato dei *verbi*, delle *proposizioni*, dei *periodi*, ecc. ecc. Nel secondo caso, se risultano cioè dal non conoscere il metodo della parola, non debbo par-

(1) Vedi Deliberazioni del Congresso, pag. 12.

larne perchè L. G. non ha colpa, se non inquanto non ha cercato di istruirsi. Nel primo caso poi non debbo parlarne avendo risposto in antecedenza e diverse volte, segnatamente colle seguenti parole lette in occasione del Saggio di studi dei nostri sordomuti: « I risultati del metodo orale, come in ogni altro metodo, sono in proporzione dell' intelligente interessamento dell'Istitutore e dell'uso di quanto è in ordine al raggiungimento dello scopo. »

Supponga L. G. di essere un calligrafo per eccellenza; ma di non aver ancora penne, carta, banchi, ecc. convenienti. In questa condizione particolare, il resultato sarà di ottenere una scrittura in ragione dei mezzi che ha potuto usare, e non un resultato quale deve dare il suo buon metodo. Si potrà per questo condannare il metodo?

Con tutto ciò non pretendo convincere il solito L. G. che non conosco. Potrebbe essere una di quelle persone che per la gran ragione dell'*essersi prima fatto così,* non si danno il pensiero di esaminare spassionatamente quanto si può fare adesso, non cercano di andare a riscontrare i risultati dove circostanze favorevoli di persone e cose hanno permessa l'attuazione completa di un sistema contrario *a quello di prima.* Niente di tutto ciò. È invece loro unico pensiero di non lasciarsi venire nemmeno il dubbio che altri possa fare qualche cosa di meglio, e così se ne vanno, regalando qualche dose di *buona gente* (se sono persone generose) o qualche presa di *imbecille* a chi non la pensa come loro, siano pure persone venerande.

Le cose nuove o per ragioni di convinzioni, o per ragioni di materiali interessi, o per altre ragioni che mi piace più tacere, che nominare, creano sempre nemici. È con questa convinzione che io altra volta già scrissi: « A quel poco che abbiamo potuto arrivare fino ad oggi, siamo giunti contemplando fino da principio un maggiore successo e a sostenere l'animo nostro valsero la convinzione di operare il migliore dei vantaggi per il sordomuto. » Gli stessi De l'Épée ed Assarotti non furono senza nemici, nelle loro opere benefiche, che anzi ne ebbero a combattere dei fieri. Oltre ciò le novità, conosciute solo da lontano, suscitano ordinariamente pregiudizi e fanno stranamente sentenziare. Per es., ram-

mento sempre un mio amico che mi diceva d'aver sentito dire, che il vapore era la vettura del Diavolo, e nonostante vedo che il vapore continua, e ne sono noti i benefizi: *labia imprudentium stulta narrabunt.*

Se non temessi di esser troppo lungo, vorrei prendere quest'occasione per dare anche spiegazioni ad alcuni punti, accerchiati da troppo benevoli parole al mio riguardo, di una lettera al P. Pendola sull'Istituto di Torino, scritta dal Prof. Anfossi, che la maggior parte di voi, o Signori, conobbe Istitutore in questo R. Istituto. Se il tempo e la circostanza non me lo permettono adesso, lo farò in altra occasione.

SUPPLEMENTO ALLA STORIA DELLA PEDAGOGIA

SAMUELE HEINICKE

Fondatore del Primo Istituto Pubblico per l'Istruzione dei Sordo-muti colla parola

---

(STUDIO DI UN MORIBONDO)

I.

Samuele Heinicke nacque alli 10 di Aprile del 1729 nel villaggio di Nautzschütz sulla Saale presso Weissenfels (Sassonia). Suo padre, campagnuolo con qualcosa al sole, non avendo che questo poco di figliolo, ne voleva far fuori un buon agricoltore come lui. Ma essendo l'ignoranza fin da quei giorni in odio ai Germani, Samuele fu messo di buon'ora col parroco del villaggio ad istruirsi.

In Italia tutti i padri vogliono che i lor figli vadano per la maggiore, e non c'è contadino che sentendosi lodare dal maestro il figliuolo studioso, non si strugga per trarne o un prete o un avvocato o qualcos'altro pur che non sia l'agricoltore. Ma di questo pensare non fu il padre di Samuele, che anzi non appena s'accorse che in cuore al figlio l'amor dei libri cominciava a prendere il posto di quello della zappa avita, gli fece lasciar la scuola ed ogni studio pel lavoro dei campi al suo fianco.

Il giovinetto ubbidí, ed avendo pur bisogno di un sollievo spirituale che piú non poteva trovare nei libri statigli severamente proibiti dal padre, si messe ad imparare un po' di musica col suo nonno, che, organista della chiesuola del villaggio, sapeva anche accarezzare coll'archetto il violino.

Quando Samuele toccò il ventunesim'anno, il savio padre gli volle dar moglie, togliendosi, troppo savio, la briga di far egli stesso la scelta. Ma il giovane, che già aveva su altra posto gli occhi e in lei riposto il suo cuore, ebbe a respingere quella che il padre gli offeriva. Di che questi tanto s'offese che s'incocciò di fargli tórre ad ogni costo la sua prescelta, quasi fosse la stessa cosa fare sposare al figlio una moglie per forza, come costringerlo a un mestiere pel quale non aveva talento.

Se non che

Contro miglior voler, voler mal pugna,

e Samuele fatto un fagottello di pochi cenci, una notte lasciò solo e a piedi il natio villaggio.

Si portò a Dresda, dove, non sapendo che altro fare per vivere, si appigliò al partito piú semplice e sicuro in casi simili allora e poi per un giovane ardito e aitante della persona com'egli era: si fece soldato; e, bello e di forme atletiche, fu inscritto nella Guardia del Corpo.

Il giovane Heinicke non s'era arrolato già per genio che avesse per l'armi, sí bene per assicurarsi il campamento e potere nelle ore di ozio attendere a quelli studî, la cui coppa gli fu barbaramente strappata dalle labbra, appena n'avea libata la dolcezza (dico dolcezza, ché l'amaro sta in fondo, come sa chi prova). Ma per istruirsi ci voglion denari, e tanto piú di que' giorni; epperò la borsa del povero soldato non sarebbevi bastata a pezza. O che fa egli? Trae profitto dalla sua abilità musicale, e quel che ne guadagna, spende a farsi istruire nella lingua latina e francese, che gli servono di mezzo a proseguire da sé, con una costanza veramente teutonica, la sua istruzione letteraria e scientifica. Anzi per non essere distratto per maggiori impegni dai suoi diletti studî ricusò sempre le promozioni piú volte offertegli, e spendeva invece il suo tempo ad istruire non solo sé stesso, ma anche de' giovanetti che alcune famiglie non dubitavano di affidare ad un soldato. Riconciliatosi poi col padre, sposò una fanciulla ammodo; ma continuò a studiare e a dare lezioni privatamente.

Fu appunto verso il 1754 o 55 che fra gli scolari capitò a Samuele un fanciullo sordomuto. Il maestro vedendosi dinanzi quest'essere che, come ogni altro suo simile non istruito, non aveva d'uomo che la forma corporea e la possibilità psicologica, s'avvide subito della gravità del cómpito di trarre di potenza in atto le facoltà intellettuali e morali, giacenti, per mancanza dell'udito, nella piú spaventevole inerzia. Ma fu ben detto che è contro le difficoltà che le anime generose sentono la propria nobiltà e grandezza, e però, non che fuggirle, volentieri le affrontano, le cercano studiosamente, pur che sia speranza di là da esse di ritrovare il vero.

Senza forse (1) nulla sapere delle prove già da due anni fatte dall'abate francese De L'Epée, lo Heinicke si messe con tutto l'ardore a trovar modo e verso di restituire alla società ed a sé stessa quell'anima rinchiusa nell'abisso dell'eterno silenzio. Per primo tentò lo scritto, e l'allievo fece tali progressi in quello che i suoi genitori n'erano meravigliati, non solo soddisfatti. Non cosí lo Heinicke, e a lui avveniva quello che spesso alle anime sincere, di sentirsi lodi che scendono al cuore come gocce di ardente metallo. Altri il lodava; ma lo Heinicke sospirava, e guardando con occhio di indicibile pietà l'opera sua, sclamava fra sé tristamente: « Povero infelice! tu sei appena piú d'una macchina scrivente! »

Si consolò un poco lo Heinicke quando vide il suo allievo riuscire per benino nel conteggio, parendogli di scorgere in ciò una prova che vi era un certo lavoro di ragionamento. Ma ne fu presto disilluso, e per poco

Cadde lo spirto anelo
E disperò.....

— Senza parola non c'è ragione! — ripeteva l'Heinicke, e disperando di ridare la parola... Ma no: egli ha letto che valentuomini riuscirono a

(1) Potrebbesi dire *certo*, perocché se l'Heinicke avesse saputo dell'Epée, sarebbe stato dalla fama di lui tratto sulla falsa via. Ed è cosa notevole che quanti si misero di primo acchito, senza prevenzioni, ad istruire sordomuti, ci si misero con l'intento di *farli parlare*. Egli è che questa è la via naturale.

far parlare i muti e sapeva, per sentita dire, che un certo medico Amman laggiú nell'Olanda aveva, un mezzo secolo innanzi, scritto un libro intorno alla bisogna. Il nostro Heinicke cerca e trova quel libro, che porta appunto il titolo eloquente di *Surdus loquens*, se ne fa guida nell'opera nuova intrapresa collo zelo con cui lo sfiduciato s'appiglia ad un improvviso mezzo di salvezza. Prova e riprova; ed i risultati avanzarono, non che le sue speranze, i suoi desideri. Il suo muto parlava!

Ma ecco la guerra dei *sette anni* che lo costringono il 1º di Ottobre del 1756 a lasciare a mezzo l'educazione del suo mutolo, la moglie ed un suo amato bambino. Alli 17 dello stesso mese all'assedio di Pirna fu egli, come tutto l'esercito, fatto prigioniero e colla Guardia ricondotto in Dresda.

Samuele aveva già da tempo parecchio dimandato congedo dall'esercito; ma, che fosse io non so, non gli fu mai concesso; epperò in quell'occasione credendosi fuori della legge, vi si volle sottrarre colla fuga. Fingendosi attrappito delle membra, pieno di impiastri, con un vecchio violino nelle mani, entrò nel campo prussiano, strimpellando a posta di quei soldatacci, e lo attraversò, deludendo cosí tutte le sentinelle.

Ritornò a Nautzschütz e nelle braccia de' suoi. Ma nel 1757 noi lo rivediamo in Jena, dove si fa inscrivere come studente dell'Università, per istudiare scienze, e dalla musica intanto ritrae da campare lui e i suoi diletti. Ma che! un arrolatore prussiano gli pianta gli occhi in faccia. Samuele che sente di essere stato ravvisato, china la testa e se la fuma via per la piú breve.

Nell'anno seguente lo Heinicke era in Amburgo. Fu qui tanto fortunato che in rispettabili famiglie fu accolto ed istruí colei che fu piú tardi moglie dell'immortale cantore della *Messiade*, Klopstock. Per mezzo appunto di questo poeta e di certo Kramer, cappellano di corte in Copenaga, il Nostro fu ricevuto nella casa dei conti Schimmelmann (1760), prima come maestro, poi quale segretario, e cosí visse otto anni insieme colla sua famiglia, parte in Amburgo e parte in Copenaga.

Ma Samuele Heinicke era nato per la libertà, cui posponeva fino il pane. Ed eccolo nel 1769 in Eppendorf, villaggio in quel d'Amburgo, esercitare il doppio ufficio di cantore corale e maestro di scuola.

Diciotto anni rimase lo Heinicke colla sua famiglia in Eppendorf, e fu lui che introdusse in quelle scuole fin d'allora il *metodo sillabico*, novità quasi un secolo dopo per noi Italiani, i quali, ipnotizzati da secoli, fummo sempre gli ultimi arrivati e quindi alloggiati male (1).

Fortuna volle che anche in Eppendorf gli fu dato ad istruire il figlio sordomuto di un mugnajo. Questa volta lo Heinicke non perdette tempo e con la guida dell'Amman si mise di lena ad insegnare a parlare al nuovo allievo, benché questi toccasse già i 13 anni.

---

(1) Nel 1780 stampò in Lipsia un *Neues A-B-C Silbenlesebuch*, ecc. (« Nuovo Abbicí o Sillabario con una guida per apprendere la lettura in breve tempo nel modo più facile e senza alfabeto »), il quale nel 1790 era già alla 24ª edizione! Tuttavia si vuole soggiungere che già fin dal 1692 un altro maestro di sordomuti, anzi il celeberrimo Amman, scriveva: « I sordomuti nel leggere non devono già compitare per lettera, sí bene sillabare. » E raccomandava questo metodo alle scuole, dicendone i grandi vantaggi (*Surdus loquens*, ecc.).

Qui lo Heinicke si trovò di fronte a nuovi dubbi ed a nuove difficoltà. Non sono molti mesi che un letterato nostro di gran vaglia (1) volle con pretensione metter bocca nella cosa anch'egli, sbraitando a sua volta: *Il forte è di far parlare!* quasi non fossero mai state macchine e non sieno ancora gazze e pappagalli che spiccicano assai bene le parole. Ma lo Heinicke fin da allora vide che se la parola non diventava anche pel sordo *mezzo di pensiero*, e' c'era poco di consolarsi di essere riuscito a far sonar colla bocca una macchina vivente. Però si propose questo problema: « Il sordomuto deve essere per mezzo della parola articolata condotto a pensare con idee (non per imagini) e nella forma della lingua. » Problema difficilissimo è questo, come si pensa allo stato eccezionale del sordo, cui è rotto il ponte di comunicazione tra l'anima sua e il mondo parlante, principio e mezzo d'ogni scienza. Ma il maestro vi provvide, riattaccando il sordo a questo mondo per mezzo della lettura sulle labbra altrui. Cosí egli mostrò che anche la scienza umana può pronunziare la taumaturgica parola del Nazzareno: *Ephpheta!* Le poche ore che gli lasciavano la scuola e il cantorato, egli le dedicava alla redenzione del suo mutolo, tanto che in tre anni poté presentarlo ad una prova dinanzi al seniore del Ministero ecclesiastico, Dr. Gotze, ed al pastore Granau.

O la religion di Cristo è una mostra di virtú mentita o non ci ha migliore cristiano del buon cittadino che col lavoro e coll'onesta vita cerca il bene della sua famiglia e de' suoi simili, massime se questi sono sofferenti. Tale era certamente Samuele Heinicke, e parrebbe nessuno piú del prete del villaggio dovesse nella sant'opera ajutarlo. Ma no, il pastore Granau gli mosse guerra accanita. Là dal pulpito, donde non si dovrebbe sentire che parole di pace e di amore, il pastore Granau investiva lo Heinicke siccome uomo audace ed empio che si usurpava il diritto di far contro il destino di Dio col volerne quasi insegnare al Creatore, dando la parola ai sordomuti, ai quali *non sine quare* fu da Lui negata!... (2).

E donde tanta bile in petto sacerdotale? Da nipotismo offeso per l'assunzione dello Heinicke a maestro di scuola! Questi però non rispondeva alle invettive ed alle brighe che col silenzio e col continuare a far bene, prendendo conforto e lena a ciò nella pace amorosa di sua famiglia, nelle attestazioni onorevoli di persone dotte, come un Reimarus, Hensler, Büsch, Unzer ed altri, e nella crescente fiducia che in lui riponevano nobilissime famiglie di Amburgo, Altona e altrove, che gli affidavano i loro figli da educare; sí che già nel 1772 aveva quattro sordomuti, che aumentarono di numero sempre cogli anni. Lontano se ne sparse la fama, e il conte di Vietinghof, russo, affidò allo Heinicke la sua figliuola, che fece splendida riuscita. Ma colla fama crescendo il numero degli allievi, cresceva anche il lavoro, tanto piú che la buona donna della moglie dell'Heinicke, che consacrava ai sordomuti le sue materne cure, era già da tempo parecchio malaticcia.

---

(1) Fu l'aforistico e ad ogni modo sempre da me venerato Tommaseo, il quale fu spinto da un amico Padre (in tonaca) a dare una bottata a me, che, laico, aveva osato scrivere *Il sordomuto che parla* e dire cose nuove — fino a parlare di riforma. Un Lutero dei sordomuti! — Come si vede dalle parole *non molti mesi*, questo lavorietto sta sul telajo da ben 18 anni! Ne può essere due volte soddisfatto messer Orazio.

(2) Pel santo vero, si vuol soggiungere che dopo un esperimento, il rev. Granau si rimise alquanto, ammettendo l'allievo dell'Heinicke alla Confermazione.

Allora l'Heinicke vide essere impossibile che egli potesse attendere qua e colà, e dovendo scegliere tra la scuola degli udenti e quella dei sordomuti, vinse pietà per gl'infelici. *Optimam partem elegit.*

Si vuol sapere che il conte Schimmelman, suo protettore, avevagli già proposto di fondare un Istituto di sordomuti in Wandsbeck, piccola città nell'Holstein, offrendogli luogo e danaro; ma l'Heinicke rifiutò la generosa offerta, essendo egli di opinione che « per un Istituto di sordomuti si deva scegliere una grande, popolosa città, nella cui vita e nel cui movimento si porga agli allievi sordomuti largo e fecondo campo di utili ed istruttive osservazioni ed esperienze. »

Nel 1775 l'Heinicke perdette la buona donna che gli era stata sí grande parte nel principio della sua missione, lasciandogli ben quattro figliuoli da allevare. Che farà egli tra questi, i sordomuti e il resto? Si trascinò alla meglio ancor per poco, finché nel 1777 lasciò il cantorato e l'ufficio di organista di Eppendorf.

Nell'estate di quell'anno il capitano Von Schröder, uno degli ammiratori del Nostro, da Dresda venne ad Eppendorf, dove, nel parlare, avendo saputo che l'Heinicke era sássone, pensò di ricondurlo in patria. Infatti, tornato a Dresda, ne parlò col consigliere segreto Von Ferber, che ne ragionò col principe Federico Augusto, sí che fu stabilito di chiamare l'Heinicke in Sassonia, per fondare colà in qualche parte un Istituto di sordomuti. L'Heinicke, interpellato, chiese 400 talleri per suo stipendio, offrendosi per ciò d'istruire i sordomuti poveri, e scelse, poiché a lui si lasciava libertà di fare, di mettersi in Lipsia. Accettò il principe, sottoscrivendo l'invito il 13 settembre 1777.

L'Heinicke intanto era passato a seconde nozze colla vedova del guantajo Morin, cui conobbe, avendo istruito due sordomuti fratelli di lei; e il 13 di aprile 1778 giunse con tutta la sua famiglia e nove sordomuti in Lipsia, dove il 14 aprí il *primo Istituto* dei sordomuti in Germania (1).

Nemo propheta in patria acceptus! avrà dovuto esclamare l'Heinicke in principio, vedendo la freddezza dell'accoglienza de'suoi, tanto piú sentita al paragone del favore e fervore di Eppendorf. Di 15 allievi neppur uno sassone!

L'Heinicke non potendo del proprio mantenere sordomuti poveri, pensò di fare una colletta; ma il generoso Principe non volle, sopra di sé prendendo le spese per i sordomuti impotenti, dopoché egli ebbe visitato l'Istituto e vedutovi i risultati di alcuni allievi nel parlare. Cosí non andò molto che alla freddezza ed alla indifferenza subentrò a poco a poco la benevolenza del pubblico, di maniera che il soggiorno di Lipsia divenne per l'Heinicke sempre piú caro, vedendo egli le sue fatiche sempre piú benedette.

---

(1) Degno di nota: nel 1778 si fondò in Germania il primo Istituto pei sordomuti, che fu *laico* e col *metodo della parola;* nel 1791 si aprí in Parigi il primo Istituto pubblico con carattere ecclesiastico e col *metodo dei gesti.* Gli altri Istituti poi non furono e non sono che imitazioni o di questo o di quello.

Ecco le date della fondazione dei piú antichi Istituti pubblici: 1778 (14 aprile) in Lipsia; 1779 in Vienna; 1791 (21 e 29 luglio) in Parigi; 1788 in Berlino; 1801 in Genova; 1805 in Milano; 1798 in Monaco (Baviera); 1790 in Groninga; 1807 in Copenaga; 1806 in Pietroburgo; in Praga 1786; 1802 in Vaitzen (Ungheria); 1807 in Gmünd; 1783 in Meersburg (Baden)..... Ultimo dei tanti *regi* Istituti d'Italia fu quel di Roma, e il dott. Schmalz (*Taubst. und ihre Bildung*) ce ne dà la ragione.

Come l'Heinicke fu il fondatore del primo Istituto europeo con metodo tedesco, cosí fu l'autore del primo libro pei sordomuti, che pubblicò nel 1776 in Eppendorf col titolo: *Biblische Geschichte Alten Testamentes zum Unterrichte taubstuemmer Kinder* (1).

La fama dello Heinicke ruppe i confini della Germania, e il suo metodo della parola non potendo consentire con quello dei gesti, fra lui e l'abate De l'Epée sorse rivalità e tenzone. Chi fu il primo? Si vuol confessare che fu l'Heinicke co' suoi giudizî duri ed anche ingiusti sull'opera dell'ab. De l'Epée, del Pereira, ecc.

« Li conosco, scriveva egli, li conosco tutti questi metodi di insegnamento, perocché prima di trovare il mio d'oggi, me ne sono servito io stesso, ma presto mi sono convinto di quanto incerti sieno e nocevoli pei sordomuti Tra i metodi dannosi che io conosco, metto quelli del Wallis, dell'Amman, del Raphel, Pereira, de l'Epée, Dechamps e tutti quelli di questo taglio. Tutto ciò che costoro mettono innanzi come svolgimento intellettuale dei loro allievi, è orpello, tutto consistendo in un'abilità dei sensi, meccanica e non durevole, nella quale non ha parte l'intelligenza e che dura solo breve tempo. »

« Egli è comico — continua — il vedere che i francesi Pereira, de l'Epée e Dechamps per errore ed invidia s'accapiglino, disputando quale abbia il miglior metodo per istruire i sordomuti. Il de l'Epée mena vanto della sua pantomima: eppure egli non può significare che idee materiali, perocché idee astratte di ogni sorta nei segni a ciò fatti presuppongono una lingua colta; e se quest'ultimo fatto fosse pur possibile, come non può essere, una cotale pantomima astratta non potrebbe essere intelligibile che per il de l'Epée ed i suoi allievi, non per altri. Il Pereira ed il Dechamps seguono il metodo dei Wallis, Amman, Raphel, ecc., cioè quello della lingua scritta (?!), il quale, siccome noi sappiamo, a nulla approda. »

L'ab. Federico Stork, scolaro del de l'Epée e fondatore dell'istituto dei sordomuti in Vienna, respinse le affermazioni dello Heinicke; il quale con una lettera diretta all'abate riconfermò la sua opinione. Lo Stork, o non potesse o non volesse ribattere, mandò la lettera dello Heinicke al suo maestro, cioè all'ab. de l'Epée.

L'Heinicke nella lettera allo Stork ed in un'altra al de l'Epée diceva in sostanza: « Noi siamo appena in istato di rappresentarci con qualche certezza alcune lettere, o come si potrebbe lunghe filate di lettere? (2) Idee astratte poi non si potrebbe porgere né con lo scritto né con segni pantomimici. I gesti si dimenticherebbero facilmente, come le parole scritte. Pel che è da

---

(1) Storia biblica dell'antico Testamento per l'Istruzione di fanciulli sordomuti.

(2) *Ab esse ad posse* ' *tenet illatio*, dicevano gli Scolastici; e il fatto è che i sordomuti, pur istruiti solo con lo scritto, acquistano in ciò un'abilità mirabile davvero, come fanno testimonianza ancora certe lettere e altri componimenti fatti in pubblici saggi e dati alle stampe. Ma questa facilità e il valore ideografico che allora acquista la scrittura pel sordomuto, ne rendono pericoloso assai l'uso, prima che la parola non abbia preso stabile possesso del posto che le compete, — di regina assoluta, — sí che anche per lui la scrittura abbia solo l'ufficio di *segni grafici dei suoni articolati*, segni, cioè, che non abbiano solo un' azione ottica, sí bene glossica, divenendo la veduta di essi stimolo ai movimenti riflessi dell'organo vocale. Qui è il punto.

rigettare il metodo dell'Epée, che vuol apprendere ai sordomuti la lingua per mezzo dei gesti e dello scritto. Egli, l'Heinicke, convinto di ciò per esperienza, inventò un metodo nuovo (?), con che si insegna ai sordomuti a parlare ed a leggere a voce. Egli condusse i suoi scolari in due o tre anni (?) non solo a parlar chiaro ed intelligibilmente, ma anche a declamare (!!), di maniera che, vegliando e sognando, pensano nella lingua articolata. »

Rispose l'ab. de l Epée, e gli fu ben facile cosa ribattere la gratuita asserzione dell'Heinicke; il quale tornò alla carica nel 1782 con una lettera latina, nella quale, fra altro, affermava che il suo metodo era fondato sulla parola parlata e questa, a sua volta, *sul gusto, che entrava a far le veci dell'udito* (!); che anch'egli usava dell'alfabeto manuale, *ma solo per l'associazione delle idee* (!); che però *segni per significare i pensieri* erano pe' suoi scolari *solo suoni e scritto;* che se l'ab. de l'Epée volesse imparare il metodo, andasse da lui a Lipsia, perocchè egli solo e il suo figliuolo ne possedevano il segreto, il quale essendo a lui costato pena e sudori, non era egli disposto a cederlo a vil prezzo.

Rispose l'abate francese, non aver lui nessuna voglia di servirsi del metodo dell'Heinicke; non sapersi immaginare come il gusto supplir possa l'udito; l'asserzione che l'Heinicke si serviva dell'alfabeto manuale per l'associazione delle idee, provare che il metodo dell'Heinicke era solo meccanico, perocchè il detto alfabeto non esponeva po' poi che una fila di lettere, ma non poteva gettare mai luce sul significato delle parole.

L'ab. Stork invece si portò a Lipsia: con falso nome si introdusse nell'istituto e si presentò all'Heinicke; ma se ne dovette tornare indietro come era venuto. Avendo egli chiesto di comperare il preteso segreto, l'Heinicke rispose volerci 10,000 talleri, che lo Stork non si sentí di sborsare.

Né si stette l'ab. de l'Epée, che, approfittando della sua grande fama, a giudici della controversia tra lui e l'Heinicke invocò le Accademie di mezzo mondo, di Pietroburgo, Upsala, Vienna, Berlino, Zurigo. Vi acconsentí solo il *Turicensis Gymnasii Doctorum Conventus;* di cui una Commissione esaminò gli scritti dello Heinicke sopra i sordomuti ed investigò il metodo di istruzione dei due epeani Gio. Corrado Ulrich ed Enrico Keller, parroco in Schlieren presso Zurigo. Il 6 febbrajo 1783 fu emesso il giudizio *super controversia inter surdorum et mutorum Institutores exorta,* il quale fu favorevole al de l'Epée, cioè al suo metodo, non potendosi dagli scritti dell'Heinicke formarsi un'adeguata idea del metodo di lui. Vi si diceva che se è vero essere difficile agli udenti di rappresentarsi in tutte le loro particolarità le forme delle parole scritte, altro ben poteva esser pei sordomuti, perocchè secondo una costante esperienza, mancando un senso, gli altri acquistano tanto piú di affinatezza. Si concedeva allo Heinicke che i sordomuti come gli udenti non potevano imprimersi nello spirito i segni scritti senza un mezzo speciale, ma questo mezzo l'avrebbe trovato per l'appunto l'ab. de l'Epée nei segni metodici. Epperò lo scritto non rappresentava agli scolari dell'abate i pensieri immediatamente, ciò facendosi dai gesti, ai quali spettava l'ufficio medesimo che ha la lingua per gli udenti, essendo essi una immagine della stessa cosa (1).

---

(1) De l'Epée: *La véritable manière ;* Dégérando: *De l'éducation,* ecc. Ed. Walther: *Geschichte des Tbest.-Bildungswesen,* ecc. Schmalz, *Op. cit.*

Checchessia delle ragioni e delle opinioni messe fuori dal dotto Consesso di Zurigo, il vero è che quel giudizio, decidendo la vittoria pel metodo dei gesti, spense quasi sul nascere quello orale, — senza piú speranza, se quanto è vero e buono potesse mai per opera umana andar perduto.

L'Heiniche si diede dipoi allo studio della filosofia e principalmente dell'opera del Kant: *Critica della ragion pura*, ed in dispute filosofiche perdette il tempo e si creò nuovi nemici, laddove poteva, e forse doveva, perfezionare il suo metodo e lasciare di esso non dubbie prove Fra i dispiaceri letterari ed i dolori artritici, passò gli ultimi anni, ma sempre con vivacità di spirito, acutezza di giudizio e perseverante tenacità di propositi stette sulla breccia a difendere ciò ch'egli credeva essere giusto e vero; finchè in principio del 90, assalito piú fieramente che mai dal male, chiuse la sua vita operosa il 30 di aprile.

Quest'Uomo — a cui un cento sordomuti devono la loro istruzione e da cui ebbe principio quel metodo, che sorto provvidenzialmente di fronte all'altro del De l'Epée, si svolse nel silenzio parallelamente ad esso, finchè giunse la pienezza dei tempi da trionfare, come trionfò splendidamente nel memorando *Congresso Internazionale di Milano* (sett. 1880) — quest' Uomo fu sepolto e dimenticato, senza che nulla ricordi dove ne giacciono i resti mortali, né una lapide sul suo Istituto ne rammenta finora il nome (1).

II.

Il metodo di Samuele Heinicke.

Quale era il metodo del fondatore della scuola tedesca? Non si sa. Disgraziatamente, scrive il Walther (2), l' Heinicke ravvolse d' un fitto velo il suo metodo, e questo non gli si potrà mai perdonare, non ostante il suo grande merito. Egli aveva tanto meno ragione di fare il misterioso, in quanto il fondamento del suo metodo, cioè l'insegnamento orale, non era opera sua, sapendosi che si era servito del *Surdus loquens* dell'Amman e avea fatto suo pro del libro *Kunst Taube und Stumme reden zu lehren* (Arte di insegnare a parlare a sordi e muti) del Raphel (3). Migliorò forse gli altrui metodi? ne aveva uno speciale? O chi lo sa!

Carlo Reich, che nel 1829, dopo la reggenza, se m' è lecito dire, della vedova, successe all'Heinicke nella direzione dell'Istituto di Lipsia e ne ricompose in certo qual modo il metodo, ci fa sapere che l' Heinicke non istruí

(1) Nel Congresso dei sordomuti in Lipsia, giugno 1878, si decretò un monumento all'Heinicke, e prima nel giubileo centenario della fondazione dell'Istituto di Lipsia (14 aprile 1878), si formò un comitato di direttori, insegnanti ed ex-allievi di diversi istituti per innalzare *un degno monumento al benemerito Samuele Heinicke*. Ma finora (1889) le son parole. Quanti monumenti invece furono innalzati in Francia e fuori all'ab. de l'Epée!

(2) Geschichte *cit.*

(3) Il Dr. Giorgio Raphel, pastore di S. Nicolò in Lüneburg, avendo avuto, di sei figliuoli, tre sordomuti, li istruí egli stesso, approfittando del *Surdus loquens* dell'Amman (1673-1740).

SAMUELE HEINICKE
fondatore del primo Istituto pubblico pei Sordomuti
col metodo della Parola

mai un sordomuto piú di 4 anni! O come mai poteva esser questo? Tanto più che l'Heinicke fu quasi sempre solo ad istruire ed aveva allievi di età diversa e, si intende, di diverso grado d'intelligenza e di coltura!...

Né si creda si trattasse solo di preparare gli allievi in via religiosa, alla Confermazione, come era a quei tempi la preoccupazione principale, ché in questo caso si potrebbe avere la chiave della soluzione del problema nella facile contentatura che in fatto di istruzione religiosa è pur oggi; ma in uno scritto, con forma epistolare (1), stampato in Lipsia nel 1793, si legge: « I sordomuti non ponno certo rispondere che sia un concetto metafisico; essi non sanno di quei giochetti per cui un sostantivo si muta in aggettivo (2) o di altre cose simili; non sanno dare le regole della lettura, né le regole addurre come si debba operare per questo o quel problema di aritmetica; ma essi fanno tutto questo praticamente; essi scrivono con ortografia e parecchi fra essi anche passabilmente bene; scrivendo e leggendo, dividono rettamente le parole e leggono tutto ciò che si presenta loro, e chiaramente, secondo le regole di lettura tedesca (non imparando essi altro che tedesco); conteggiano bene, dato loro un problema, con le quattro operazioni e con la regola del tre, ecc. Con questo insegnamento essi sono messi in grado di potere, quando sono licenziati dall'Istituto, continuare ed allargare le loro cognizioni, se appena hanno un po' d'inclinazione all'attività intellettuale. »

Non si potrebbe pretendere di piú davvero. Fa però specie che vi si parli di leggere, scrivere e conteggiare e nulla, proprio nulla mai si dica del parlare e leggere dal labbro. Ciò è certamente sottinteso (3). Intanto i principî del metodo v'appajono già netti.

Pare che l'Heinicke in principio fondasse il suo insegnamento sulla lingua scritta, come risulta da un suo articolo comparso nel « Nuovo Giornale di Amburgo » 1774: « Vinti gli ostacoli che impediscono in principio lo svolgersi delle forze dell'anima del sordomuto, *per mezzo della lingua scritta*, ed essendo egli messo in istato di saper in essa esprimersi sensatamente con domande e risposte su ogni materia, allora è tempo, e non è difficile, di *insegnargli la lingua parlata*, potendosi ora trattare con lui come con persona intelligente e si può facilmente, senza grande fatica, disporre a ciò gli organi vocali sí che debbano necessariamente produrre con giustezza i desiderati suoni che hanno un naturale legame d'accordo con le forze dell'anima e sono innati in ogni uomo. »

Ma è certo anche aver l'Heinicke piú tardi dato la precedenza all'insegnamento orale. Se non che, come si vide, volle far credere di avere un'arte speciale, un segreto — che mise in vendita inutilmente — il famoso *Arkanum zur Gründung der Vocale bei Taubstummen* (Arcano per istabilire le vocali nei sordomuti).

---

(1) « Ragguaglio storico dell'istruzione dei sordomuti e ciechi, ossia osservazioni sulla coltura di questi e quelli in generale e dei primi in particolare, in Lipsia. » Si crede esserne autore il Petschke, insegnante nell'Istituto.

(2) Queste sono stoccate dirette all'Istituto di Vienna e valgono anche pei grammaticofili d'oggi (V. *Lingua e Grammatica* di P. Fornari).

(3) Né mal m'appongo. Il Pestschke, a proposito di tale che faceva le meraviglie che altrove qualche sordomuto parlasse, scrive: « Che avrebbe a dire questo autore se avesse a vedere come codesto suo *non plus ultra* è comune nell'Istituto di Lipsia, dove tutti i sordomuti sono abilitati a scrivere o a dire ciò che rilevano dal labbro altrui? »

Ora l'arcano non è piú tale, parrebbe. Si è già visto essere opinione dell'Heinicke che al senso mancante dell'udito s'avesse nel sordomuto a sostituirne un altro, affinché le vocali abbiano stabile fondamento, e che questo senso supplementare fosse il *gusto*. Al dott. Ernesto Adolfo Eschke, uno dei primi scolari dell'Heinicke, poi suo genero e piú tardi fondatore dell'Istituto dei sordomuti di Berlino, l'Heinicke confidò il « segreto per muti a stabilità della lingua » (*Geheimniss für Stumme zur Sprachbefestigung*), scrivendogli pur nell'88: « Esso è il punto (*Artikel*) principale nell'arte nostra. » O quale era? Come può entrare il gusto nell'insegnamento dei sordomuti? Ecco:

Ogni vocale vuol essere associata ad un segno sapido, l'uno distinto dall'altro e durevole; cioè

aceto forte per l'*i*,
estratto di vermutte per l'*e*;
acqua pura per l'*a*;
acqua zuccherata per l'*o*;
olio d'oliva per l'*u*.

« Se si vuole fondare stabilmente la vocale, bagnando un dito o una penna nell'aceto forte, si tocca al sordomuto la lingua e la bocca, facendoglielo gustare, mentre gli si segna l'*i* e ponesi l'aceto quale contrassegno perpetuo. Si fa poi lo stesso con l'estratto di vermutte, dando cosí stabile fondamento all'*i* ed all'*e*, di maniera che il sordomuto non potrà mai scambiare l'una per l'altra le due vocali. L'acidezza gli darà la forma acutissima dell'*i* e l'amarezza quella alquanto piú larga dell'*e*. Si continua per alcuni giorni, e poi con l'acqua pura e con l'acqua zuccherata si procede all'*a* e all'*o* ed in ultimo all'*u* con l'olio. »

Ecco l'arcano! Nel quale, lasciata da parte certa originalità, cui nessuno oggidí, non che pagare a talleri, vorrebbe forse mettere alla prova, sta la verità del principio che un segno materiale o dirò meglio piú materiale che non sia la sola sensazione della pronunzia, è, piú che utile, necessario per la stabilità delle vocali, mediante l'associazione delle idee, e questo segno potrebb'essere un colore speciale per ogni vocale o altro piú forte se è possibile trovare (1).

Dai molti scritti dell'Heinicke — come: *Osservazioni in lettere sui muti e la lingua umana* (Amburgo 1778), *Sul modo di pensare dei sordomuti e come si maltrattino con dissennate cure e certi modi d'istruzione* (frammento; Lipsia, 1780) e *Sopra i sordomuti* (nel *Mercurio Tedesco* del Wieland, 1785 e nel *Museo Tedesco* del Boie, 1785) — non c'è da ricavare nulla in quanto alla parte didattica, ponendo egli somma cura in tenerla celata. A scusarsi di questo, cosí scrive nel detto frammento *Sul modo di pensare*, ecc.: « Perché non faccio io piuttosto di pubblica ragione il mio metodo d'istruzione pei muti? Ciò non è per mancanza di buona volontà; solo alcune circostanze mi vi pongono, almeno a me pare, ostacolo, perocché si può immaginare che tutt'insieme il metodo non può essere già opera piccola, volendo che serva non ai dotti, ma ad ogni discreto maestro di villaggio. Poi ci sarebbero necessarie molte incisioni in rame o almeno delle buone in legno, le quali rendono caro un

---

(1) Meglio però sempre l'immediata associazione di ogni vocale e suono articolato con un'idea, siccome insegno nelle mie lezioni metodiche per l'applicazione del metodo orale puro.

libro. Epperò, dopo tante fatiche e spese, rimarrebbe la domanda: chi lo comprerà? Si dovrebbe farlo per sottoscrizione, ed a questa, appena si possa, intendo di ricorrere. » E ciò non si fece mai, forse aspettando tempo opportuno; se non che, osserva il Machiavelli, chi a fare una cosa aspetta che tutte le occasioni e circostanze siano favorevoli, non la farà mai.

Né dall'Eschke né dal Petscke, altro scolaro dell'Heinicke, che ne assisté la vedova durante la reggenza e, possiam dire, continuò l'opera del maestro, si può saperne di piú. Il figlio maggiore dell'Heinicke, che in Krefeld istruí pure dei sordomuti, non era capace di scrivere nulla sul metodo paterno. Che dunque?.....

Nello scritto *Sul modo di pensare* l'Heinicke dice che « il sordomuto pensa solo per mezzo della sua imaginazione che gli rappresenta l'imagine della cosa o dell'idea (?) che aleggia dinanzi (*vorschwebt*) e che egli ha acquistato coll'ajuto dei sensi che ha, principalmente per gli occhi. Aggiunge essere egli riuscito a supplire alla mancanza dell'udito, perocché un sordo senza lingua non può togliere i suoi concetti dal mondo intellettuale, sí bene solo dal visibile. « Alcuni insegnano a scrivere ai sordomuti per procurar loro, per questo mezzo, nomi per le idee, se non vocali, almen visibili. Non si vuol negare che se si scrive dinanzi a un sordomuto una parola che segni (*bezeichne*) il nome di una cosa e quegli la impari a memoria, ripetendola piú volte, non possa egli finalmente formarsi della cosa segnata un'idea. Anche con l'ajuto di queste idee egli è capace di alcun pensiero. Se non che per questo mezzo i suoi pensieri scritti non procedono cosí lesti come presso noi i parlati, perocché una serie di parole parlate, che si richiamano reciprocamente e si fondano, per cosí dire, in una forma, fanno che il pensiero, sentendosi (1), corra come un lampo; nel caso contrario il sordomuto vede soltanto una serie di parole scritte e deve con istento richiamare dalla memoria le idee per esse nominate dopo lunga ricerca nell'imaginazione, essendoché gli sia necessario di riconoscere le idee delle parole scritte, primaché possa egli pensare alla cosa... »

Continua divagando in polemica, finché torna a dire che si deve col gusto puntellare il linguaggio articolato, poiché il senso della vista non è atto pel senso della lingua parlata. Parla poi anche di una *Sprechmaschine* (macchina per parlare), detta pur *Muthsche Sprechmaschine* (2) per esercizio delle vocali, parte suprema della lingua parlata, con cui si possa comodamente intrattenersi col sordomuto, *essendo questi in grado di riconoscere la parola parlata dai movimenti della bocca di quelli che gli parlano.* Cosí il sordomuto associa la lingua scritta, come fanno gli udenti, alla lingua parlata. Inoltre l'Heinicke esplicitamente vuole che i sordomuti, i quali hanno imparato la lingua, sí tra loro conversando, come cogli altri, parlino e *nessuno mai ricorra ai gesti*, esprimendo la convinzione che quanto piú il sordomuto ha acquistato d'ogni sorta idee per mezzo della lingua, tanto piú facilmente possa accedere a tutte le arti e scienze. Pel che egli *ritiene che la parola parlata sia l'unico mezzo adequato, pel quale si possa procurare ai sordomuti un'istruzione propriata, intellettuale e pratica* (3). O non è il metodo orale puro?

---

(1) Il testo dice *sich hörend*, udendosi.

(2) Cosí detta dal meccanico Muth di Francoforte sul M., che fece cotale macchina.

(3) E. Walther, *Op. cit.*

Riporterò ancora un tratto che tolgo da quattro frammenti raccolti sotto il titolo: *Ueber alte und neue Lehrarten unter den Menschen* (Sui metodi di insegnamento antichi e nuovi fra gli uomini, Lipsia 1783): « Una volta che nel sordom. sia fondata l'autopronunzia (*Sebstlauten*) sul senso del gusto da sostituirsi per lui all'udito, egli comincia a sillabare. Presto poi comincerà a significare a voce idee con parole per lui acconce; e generalmente in un mezz'anno impara a leggere. Certo questa lettura in principio è povera cosa ed è monotona. Il sordomuto, qual età egli abbia, è sempre, sotto molti aspetti, un bambino; e noi pure bambini abbiamo balbettato, prima d'imparare a parlare. Ma se al sordomuto si lascia solo tanto tempo ad essere istruito quanto ne richiede un udente, *egli impara a parlare bene come questo:* e gli si può insegnare — eccettuata la musica — tutte le altre arti e le scienze. »

Né altro di piú si può cavare dagli scritti polemici dell'Heinicke contro il metodo dei gesti, come dalle lettere all'ab. De l'Epée e all'ab. Storck, cosí dall'articolo *Sui diversi metodi di insegnare ai sordomuti*, ecc. e dall'opera *Sopra un mal pregiudizio e i suoi danni* (Lipsia, 1787), ecc.

Nel 1788 un certo p. Romedio Knoll, frate francescano in Hall (Tirolo), pubblicò, col permesso dei superiori, un librucciu di 40 brutte figure in rame per l'insegnamento oggettivo delle verità della fede ad uso de' sordomuti, che non possono avere che breve istruzione, aggiungendovi un testo: *Die katholische Normalschule für Taubstumme*, ecc. (La scuola cattolica normale pei sordomuti, Augsburgo). Il padre Romedio si contentava però che si spiegassero le dette imagini con semplice e naturale pantomima.

Gli furono contra gli abati De l'Epée é Stork, tanto che l'opera dello Knoll fu soppressa. Che fa il frate? Presenta o fa presentare l'opera sua all'Heinicke, il quale rispose con uno scritterello dal titolo: *Begutachtung der kath. Normalschule für Taubst.* (Esame ecc.), nel quale si dice fra le altre cose:

« Il sordomuto può imparare tutte le lingue; se non che senza segni ed immagini non gli sarebbe assolutamente in nessun modo giovevole nè la lingua scritta nè la parlata. La cognizione della cosa precede alla sua nomenclatura.

« I sordomuti possono però 1° essere portati alla cognizione di Dio e delle sue opere per mezzo dei gesti e delle imagini; 2° questi segni e queste idee possono impararle anche per mezzo dello scritto, solo che in colui che è senza udito e non ha per sostrato la lingua parlata, non sono di lunga durata. Ma l'idea data per mezzo della pantomima rimane in loro salda. »

Fu ben osservato che ciò sarebbe in contraddizione con quanto l'Heinicke scrisse altrove e noi vedemmo piú dietro. E' pare che la smania di abbassare la pretesa onnipotenza dell'istruzione con lo scritto, gli abbia fatto innalzare, fuor ragione, quella coi gesti. Prosegue:

« Il sapere scrivere le parole con ordine, ossia scrivere o significare a parole le proprie idee, è perciò di nessuna durata. Non andrà molto che i sordomuti scriveranno *Brto* per *Brot*, *Tokab* per *Tobak* e infine dimenticheranno tutte le lettere. La cagione di questo smarrimento di memoria sta nella mancanza della lingua parlata, di cui la scritta è solo una copia imperfetta (1);

---

(1) *Unförmliche Kopie*, deforme copia, dice il testo.

3° Possono i sordomuti imparare assai bene anche a parlare, e *solo allora la lingua scritta può ricevere stabilità per mezzo dell'articolazione*, dell'assodamento delle vocali e della sostituzione del gusto. »

La preoccupazione dell'Heinicke si manifesta ancora una volta in fine dello scritterello, dicendo egli che « il signor Knoll aveva trovato il vero metodo, perché, di quello della lingua parlata non intendendosi, egli non insegna a scrivere ai sordomuti, essendo ciò una pura illusione, un' opera affatto vana, esagerata da millantatori. » Si capisce, vero?

Eduardo Walther, oggi direttore dell'Istituto nazionale di Berlino (1), riassume assai bene i pensieri dello Heinicke. Distingue nella vita attiva di lui a pro dei sordomuti due fasi: una di esperimento, in cui egli dava grande valore alla *scrittura;* l'altra in cui assicurò il primato alla *parola.* Essendo inutile dire della prima, ecco i principî direttivi che l'Heinicke seguí nella seconda:

1° La cognizione di una cosa precede la sua nomenclatura. Pel che l'istruzione dei sordomuti deve uscire dall' insegnamento oggettivo. I gesti naturali e le figure sono i mezzi proprî per tale insegnamento.

2° Chiarezza di pensare è solo possibile con la parola; pel che si deve ai sordomuti insegnare a parlare.

3° L'apprendimento della lingua parlata (parola) che fondasi sull'udito, è solo possibile sostituendo all'udito un altro senso: e questo non può essere che quello del gusto, che serve principalmente a dare stabilità alle vocali.

4° I sordomuti ben possono pensare anche (se istruiti) con figure e gesti, ma è un pensare disordinato, confuso, non esatto, né le idee per essi acquisite hanno stabilità.

5° Per mezzo dello scritto è l'acquisto delle idee solo possibile con la frequente ripetizione delle parole scritte, e allora i sordomuti con l'ajuto delle idee cosí acquisite possono diventare abili a pensare, ma con istento; e poi cotali idee sono pure di breve durata.

6° Si vuole approfittare dell'alfabeto manuale, ma, contro l'uso comune, esso serve solo a legare (2) le idee.

7° I sordomuti possono dai movimenti della bocca di chi loro parla, rilevare le parole.

8° Essi, non appena hanno appreso la parola, devono sia conversando tra loro, sia con gli udenti parlare e non usare dei gesti.

In verità dall'Heinicke a noi è corso non inutilmente un secolo oramai, e i recenti studî e le recentissime scoperte nelle scienze pedagogiche, filolo-

---

(1) Lo conoscevo per le sue opere e lo conobbi di persona a Bruxelles (*Congresso internazionale pei sordom. Agosto* 1883), dove la scuola tedesca era rappresentata da una schiera di valentuomini tutti laici, che facevano per la loro serietà grande contrasto con la maggioranza, per la quale fu quella radunanza chiamata un *Concilio* — punto conciliante.

(2) *Verknüpfung*, dice il testo, che è annodamento, e piú dietro ho tradotto *associazione*. Checchessia, confesso di non intendere come l'alfabeto manuale possa aver simile ufficio, perocché esso non è po' poi che una *scrittura alfabetica aerea*, ed ha di ogni scrittura il valore, riproducendo questa, lettera per lettera, fin negli spropositi, come lo scrivere *gl*, *gn*, ecc. Ma forse l'Heinicke volle alludere ai nessi o parole di relazione, le quali non avendo oggetto corrispondente, venivano assai bene significate dall'alfabeto manuale. Quanto però si era ancor lontani dal retto uso dell'insegnamento oggettivo, che *è il filondente disegnato su cui si ricama la lingua parlata*; insegnamento, senza il quale è impossibile il *metodo orale puro.*

giche e psico-fisiologiche principalmente, come anche il sorgere della fonetica, oltre le esperienze nel campo proprio, tolgono alquanto valore a cotali principî, ma nulla al merito di chi primo seppe con perseveranza propugnare un ideale — ché non era altro fino allora — di fronte all'*Io triumphe!* del metodo dei gesti.

Ben è notevolissimo come da cotali divergenze quasi personali in un'istruzione che se è pei pensatori uno dei segni piú certi della progredita società nostra, nella opinione dei piú è di un'importanza assai secondaria, provenissero fatti e conseguenze che caratterizzano un principio, un'epoca, un popolo e sono perciò parte non insignificante della storia.

Come coll'abate De l'Epée ebbe principio la *Scuola ecclesiastica*, coll'Heinicke cominciò la *Scuola laica*. Fu provvidenziale, si direbbe, che i fondatori delle due diverse Scuole si trovassero, come campioni « l'un contro l'altro armato » rappresentanti idee ed ideali ben distinti, contrarî e, per la ragione comune a tante altre cose, fino opposti. La Scuola ecclesiastica badando a fare il cristiano, ragionava: « Il gesto è la lingua naturale del sordomuto? Ebbene apprendiamo la sua lingua, perfezioniamola e con essa istruiamolo. » La Scuola laica, avendo di mira il cittadino, pensava: « Solo la parola può congiungere il sordomuto alla società; dunque facciamolo parlare. » Per la prima, lieta di aver con l'istruzione religiosa provveduto all'anima del sordomuto, il resto era accessorio; per la seconda qui cominciava il còmpito assunto. Donde gli istituti della prima furono e sono principalmente istituzioni di beneficenza; quelli della seconda di istruzione, vere *scuole*. La prima col prestigio dei principî, con la riuscita piú pronta e piú appariscente, coi *Pubblici Saggi* spinti fino al punto estremo dell'audacia (1), con l'attrattiva che ha sempre quanto sa di ignoto, di misterioso, com'era quell'arte mezzo cabalistica dei gesti, in breve si rese donna e padrona della grande molla del composto umano, del sentimento, e trionfò in tutta Europa e fin di là dall'Atlantico (ché fu il sordomuto Lorenzo Le Clerc, allievo dell'Istituto di Parigi, il primo direttore, dal 1818, del *Connecticut-Asylum* in Hartford); e la seconda, la Scuola laica, per molte ragioni contrarie e per altre comuni a parecchî problemi filosofici, pedagogici e politici, se non fu soffocata negli incunabuli, si vide confinata in breve sponda dalla diffidenza e

---

(1) Un dotto sordomuto, il prof. F. Berthier di Parigi, ebbe a scrivere a proposito: « Cornacs plus jaloux de leur réputation que de celle de leurs élèves les exposaient sur les tréteaux à l'engouement du public, comme de vils troupeaux de *bêtes curieuses*. »

Il dott. Schmalz narra che avendo visitato nel 1829 un Istituto d'Italia, i sordomuti gli rivolsero domande anche in francese e tedesco (!!). Questi due punti tra parentesi sono dello Schmalz. Mi narrò una signora contessa che nel viaggio di nozze (verso il 46 o 47) andata a quell'Istituto, un sordomuto, non appena seppe essere due sposi, lí per lí siringò loro un sonettino!!!..... se con la *coda* non so. Ma ben altri monumenti stampati ci ha di questa *exploitation d'un grand malheur!*

Fin dal 1873 scrissi un invito deprecativo a cessare da cotali rappresentazioni poco serie; ma chi efficacemente poteva pubblicarlo, il respinse. Fu poi pubblicato nell'*Educatore italiano* (1883) e fattone un estratto col titolo *I pubblici saggi dei sordomuti*..... Visitando l'Istituto di Parigi, vidi una magnifica sala, messa a teatro, tutta velluto, dorature, ecc., la piú bella di quel grande Istituto, destinata pei pubblici saggi, laddove le scuole erano qualcosa di indecente — eredità, si vuol dirlo, d'un tempo che fu. Ma negli Istituti della Germania quella sala non vidi, per contrario bellissime scuole.

dalla indifferenza e coinquinata da spurio connubio con la lingua dei gesti, donde l'ibrido e mal fecondo *Metodo misto*, né carne né pesce.

Cosí dappertutto — fuori della Germania — continuò, reprimendosi sempre ogni aspirazione di riforma fino al 1868, quando un libriccino, calatoci da Rotterdam, trovò in Italia, pei recenti avvenimenti politici e pel favore dell'elemento laico (1), terreno propizio al novello metodo della parola; il quale sempre combattuto accanitamente pur da coloro che avevano il dovere altissimo di propugnarlo (2), trionfò alla fine solennissimamente nel *Congresso internazionale di Milano* (1880) (3).

Ma dal trionfo di un principio alla attuazione pratica di esso, corre gran divario, tanto piú grande quanto maggiore è l'eccellenza di quello: e se un dí bastava aver cuore, oggi ci vuole anche testa, cioè scienza, la quale esser non può senza studio (4).

La scienza deve sostituirsi al cieco empirismo anche nell'istruzione dei sordomuti: di che o non si accorsero o accorgersi non vollero coloro i quali con deplorevole leggerezza credettero di poter applicare il nuovo metodo con criterî vecchî: fu servirsi delle lampade a gasse per la luce elettrica! Se si fa bujo, di chi la colpa?.....

---

(1) Nomino per onore e per giustizia l'egregio uomo che morte or ora ci tolse, Cesare Correnti, allora ministro della Pubblica Istruzione e il dott. Cesare Castiglioni, che era Presidente del Consiglio direttivo del R. Istituto dei Sordomuti di Milano, i quali seriamente si presero a petto la causa dei sordomuti italiani; e se il vento politico non avesse tolto il potere all'uno e morte il volere all'altro, non si starebbe oggidí ancora ad aspettare — il Messia. (V. *Inf.* XIX, v. 100-3). — Effetto dell'opuscolo dell'Hirsch ed opera del dott. Castiglioni fu se prima nel R.° Istituto nazionale di Milano si cominciò col metodo orale; seguí il pio Istituto provinciale pei sordom. poveri di campagna... Tale la storia, la quale non si può scombujare se non a patto (non fo sospetti di mala fede) di mostrare di non aver compreso ancora l'essenza e quindi i principî del vero metodo orale. In tal caso, perché non prodigarne il primato al De l'Epée che insegnava ai sordomuti fino a cinque lingue?

(2) Quali objezioni si facessero, è detto nel mio opuscolo *Il Sordomuto che parla*, scritto polemico che feci per incitamento del dott. Zucchi, allora vicepresidente del C. D., e pubblicai per invito del dott. Castiglioni. È cosa curiosa che le medesime objezioni, per lo meno quelle di ordine religioso, son tornate or ora a galla per opera del *The Irisch Ecclesiastical Record*, organo della Chiesa romana in Irlanda.

(3) Nella riuscita di questo due grandi meriti s'ebbe il compianto Tarra: 1° d'aver inventato la frase *Metodo orale puro*; 2° d'averlo con eloquente parola patrocinato. Nel che fu mirabilmente ajutato dal simpaticissimo giovane ab. Guérin... Ahj morto anch'egli! e cosí il buon p. Marchiò, il ven. savio Vaïsse, il pensoso Kinsey, sí giovine! . . . Monumento — *œre perennius* — dell'opera loro rimangono gli *Atti del Congresso*.

(4) È doloroso il sapere come in una scuola che dovrebbe formare i maestri pel nuovo Metodo, invece di approfondire i principî di questo e trarne pratici insegnamenti, si perdeva e si faceva perdere il tempo in polemiche lezioni sul metodo puro, se puro o non puro, quanto puro e come puro e simili sterili frascherie. Cosí invece di pensare seriamente a provvedere a una savia riforma che assicurasse l'esito del metodo della parola, questo fu messo nelle piú difficili circostanze, non facendosi nulla o mutandosi in peggio, affinché fallisse. Fu malignità?... Vo' credere inettitudine. Né c'è da sperare bene finché il mestolo se l'ha gente che, siccome fu detto,

« Ruminar può, ma non ha l'unghie fesse. »